



Relatório de Estágio Profissional

Responsabilidade, inovação e eficácia na
abordagem a cada conteúdo de ensino

*A Influência da Utilização do Vídeo nos Ganhos Motores de uma
Turma do 7º Ano de Escolaridade*

Relatório de Estágio Profissional apresentado
com vista à obtenção do grau Mestre em
Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico
e Secundário ao abrigo do Decreto-lei nº
74/2006 de 24 de março e do Decreto-lei nº
43/2007 de 22 de fevereiro

Orientador: Mestre Rui Veloso

Ana Margarida de Almeida Fernandes
Porto, julho de 2013

Ficha de Catalogação

Fernandes, A. (2013). Relatório de estágio profissional: *Responsabilidade, inovação e eficácia na abordagem a cada conteúdo de ensino – A Influência da Utilização do Vídeo nos Ganhos Motores de uma Turma do 7º Ano de Escolaridade*. Porto: A. Fernandes. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, REFLEXÃO, INOVAÇÃO, VÍDEO.

Dedicatórias

À minha sobrinha e afilhada, Rafaela, por me ter presenteado com o melhor momento do corrente ano (2013), e um dos melhores da minha vida, ao ter nascido no dia 8 de janeiro.

Agradecimentos

Ao Mestre Rui Veloso e à Mestre Fernanda Borges, pela confiança e disponibilidade, bem como por todos os ensinamentos; por serem os meus Mestres!

Aos Professores Pedro Guimarães, André Seabra e Ramiro Rolim por terem disponibilizado recursos materiais e humanos para a realização do estudo e à Patrícia Martins por me ter ajudado com a formatação e bibliografia deste Relatório de Estágio.

Aos meus colegas dos dois Núcleos de Estágio da Escola, pela companhia e pela boa disposição e ao Grupo Disciplinar de Educação Física, especialmente à Professora Alexandra Pinto, por serem um exemplo para mim.

Às nossas turmas e às meninas do Desporto Escolar pelos momentos partilhados e por terem sido os protagonistas deste ano de estágio.

Aos meus pais, irmãs, cunhados e sobrinha por tornarem possível a realização deste meu sonho e por me terem ensinado a viver com respeito, amor e partilha.

À Mariana por tudo! E à sua família pelos conselhos e por me ter acolhido de braços abertos durante este ano.

Às amigas do coração, Natacha, Mi, Tolinha, Kika e Bia, pela amizade que já dura há 11 anos e por saber que por maior que seja a distância que nos separe, o sentimento que nos une é eterno.

À prima do coração, Cátia, e à Didi pela amizade, pelos conselhos, pela paciência e pela companhia.

Aos amigos da Faculdade, Juju, Juliana, Magali, Coelho, Padrinho, Madrinha, João, Zé, Relvas, Inês, Filipa, Trofense e todos os que me acompanharam e partilharam comigo todos os momentos desta minha vida académica que chega agora ao fim.

À Sandra e ao Sr. Saraiva por tudo o que me ensinaram e por serem dois grandes exemplos de treinadores de basquetebol em escalões de formação.

De uma forma geral, a todos os que ao longo da minha vida me foram apoiando e que me querem bem.

Índice geral

Dedicatórias	III
Agradecimentos.....	V
Índice geral.....	VII
Índice de figuras	XI
Índice de quadros	XIII
Índice de anexos.....	XV
Resumo	XVII
Abstract.....	XIX
Abreviaturas.....	XXI
1. Introdução.....	1
2. Dimensão Pessoal	5
3. Enquadramento da Prática Profissional	11
3.1 Enquadramento do Estágio Profissional	11
3.2 O Papel da Reflexão na Busca Permanente da Competência Profissional.....	12
3.3 A Escola e o papel da Educação.....	13
3.4 O papel da Educação Física.....	15
3.5 O Estado Atual da Educação e da Educação Física em Portugal.....	17
3.6 A Escola Básica Dr. Costa Matos	20
3.7 O Grupo Disciplinar de Educação Física	22
3.8 A minha turma.....	23
4. Realização da Prática Profissional	25
4.1 Mapa de Estratégias como Ponto de Partida para a Eficácia	25
4.1.1 Planeamento Anual	26
4.1.2 Unidades Didáticas mais extensas: uma solução?	26
4.1.3 Planos de aula	29
4.2 Responsabilidade, Inovação e Eficácia na Abordagem a Cada Modalidade.....	31
4.2.1 Breve Apresentação dos Modelos de Ensino Abordados	32
4.2.2 O Basquetebol e o Modelo de Competência nos Jogos de Invasão.....	34
4.2.3 O ensino explícito e formal do Badminton.....	38
4.2.4 Atletismo: a aprendizagem cooperativa e a aplicação do estudo	39
4.2.5 O ensino do Futebol por níveis	43
4.2.6 A aplicação das fichas de progressão na Ginástica	45
4.2.7 O Voleibol e o Modelo de Educação Desportiva.....	47
4.2.8 O Ciclo ensino-aprendizagem-ensino.....	49

4.2.9 O Controlo da Turma e o Doseamento da Autoridade e da Permissão.....	50
4.2.10 A Relação com os Alunos: da Construção ao Entusiasmo.....	50
4.2.11 A Observação Sistemática como uma Ferramenta Eficaz.....	52
4.3 Avaliação: uma riqueza mal interpretada.....	53
4.3.1 Avaliar na Primeira Pessoa.....	54
4.3.2 Um Caso Particular de Equidade.....	57
5. Participação na Escola.....	59
5.1 Atividades e Multiplicidade de Papéis.....	59
5.2 Desporto Escolar: Enquadramento e Participação.....	62
5.3 Direção de Turma: Enquadramento e Colaboração.....	72
6. Relacionamento com a Comunidade Educativa.....	75
7. Desenvolvimento Profissional.....	79
7.1 Formação <i>Endnote</i>	79
7.2 Seminário “Género e Educação”.....	80
7.3 Ação de Sensibilização sobre Suporte Básico de Vida.....	82
7.4 Ação de formação “A Abordagem do Basquetebol no Ensino Básico e Secundário” ...	84
7.5 Conferência “Ser Diretor de Turma: Um desafio que vale a pena!”.....	85
8. Estudo de investigação-ação: “A Influência da Utilização do Vídeo nos Ganhos Motores de uma Turma do 7º Ano de Escolaridade”	89
Resumo.....	91
Abstract.....	93
Introdução.....	95
Enquadramento Teórico.....	97
Objeto do Estudo.....	99
Definição do Problema.....	99
Objetivos do Estudo.....	99
Hipótese.....	99
Limitações do Estudo.....	99
Metodologia.....	101
Participantes.....	101
Condições de Realização.....	101
Caracterização Geral das Unidades de Ensino.....	102
A Avaliação dos Alunos.....	103
Análise e Tratamento dos Dados.....	105
Apresentação dos Resultados.....	107

Dados Relativos às Prestações Motoras.....	107
Dados Relativos aos Inquéritos	108
Discussão dos Resultados	111
Conclusão	113
Sugestões	115
9. Conclusão	117
Bibliografia.....	XXIII
ANEXOS	XXVII
Síntese final	XXXV

Índice de figuras

Figura 1 - Grupo Disciplinar de Educação Física da Escola Básica Dr. Costa Matos, no ano letivo 2012/2013.	22
Figura 2 - Turma que lectionei durante o presente ano letivo.....	24
Figura 3 - Estrutura do conhecimento pedagógico do conteúdo (adaptado de Grossman, 1990, p. 5).....	27
Figura 4 - Festividade durante a entrega de prémios do torneio de basquetebol 3x3.	36
Figura 5 - Exemplo de cartão utilizado no ensino do atletismo.....	40
Figura 6 - Equipa vencedora do torneio de futebol.....	44
Figura 7 - Ficha de Progressão para o nível 2.....	45
Figura 8 - Grupo/equipa de Basquetebol Feminino do Desporto Escolar.....	64

Índice de quadros

Quadro 1 - Caracterização dos Alunos, em relação à idade e ao sexo.....	101
Quadro 2 - Representação da homogeneidade inter-grupo, no início do estudo.	102
Quadro 3 - Grelha de avaliação da técnica retilínea do lançamento do peso.	104
Quadro 4 - Médias obtidas por cada Grupo, no início e no final do estudo. ..	107
Quadro 5 - Evolução dos diferentes Grupos.....	107
Quadro 6 - Opinião dos alunos que observaram a sua execução, em relação ao efeito do vídeo na sua aprendizagem e ao seu grau de satisfação.....	108
Quadro 7 - Opinião dos alunos que não observaram a sua execução, em relação ao efeito que o vídeo poderia ter tido na sua aprendizagem e o seu grau de satisfação em relação às aulas.	109

Índice de anexos

ANEXO I - Inquérito aplicado aos alunos..... XXIX

ANEXO II - Ações e critérios de avaliação da técnica retilínea do lançamento do peso. XXXI

ANEXO III - Resultados obtidos em ambos os momentos de avaliação (inicial e final) pelos alunos. XXXIII

Resumo

O presente relatório procura ilustrar o meu Estágio Profissional no Ensino da Educação Física, realizado na Escola Básica Dr. Costa Matos, de forma refletida, responsável e fundamentada. Neste documento, através de narrativas, procuro mostrar o modo como se realizou a minha integração no exercício da vida profissional. Neste sentido, o Estágio Profissional, ao possibilitar o desenvolvimento de competências profissionais, tornou-me capaz de responder aos desafios e exigências da profissão e assumiu um momento muito importante em todo o percurso de formação académica, uma vez que me permitiu viver um conjunto de experiências que tornaram esta etapa tão única.

O conteúdo presente neste Relatório de Estágio está organizado em nove capítulos: a Introdução apresenta o propósito deste Relatório de Estágio; a Dimensão Pessoal procura enfatizar o meu lado pessoal; o Enquadramento da Prática Profissional retrata o contexto em que se desenrolou o Estágio Profissional; a Realização da Prática Profissional espelha o funcionamento e o decorrer do processo de ensino e de aprendizagem; a Participação na Escola debruça-se sobre a minha participação na escola, fora do contexto de aula; o Relacionamento com a Comunidade Educativa descreve a relação estabelecida com a mesma; o Desenvolvimento Profissional enumera e reflete as competências adquiridas; o Estudo de Investigação-ação inclui uma investigação realizada com base no processo de ensino-aprendizagem; por fim, a Conclusão demonstra a importância atribuída ao Estágio Profissional para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, presente e futuro.

A premissa de que o professor deve, acima de tudo, contribuir para uma aprendizagem efetiva da matéria por parte dos alunos, levou-me, durante este ano letivo, a iniciar uma incansável busca de estratégias diversificadas e exequíveis que contribuíssem para uma maior eficácia no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, através do estudo de investigação-ação realizado, conseguimos provar o efeito positivo do vídeo, como auxiliar pedagógico, para o aperfeiçoamento técnico do lançamento do peso.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, REFLEXÃO, INOVAÇÃO, VÍDEO.

Abstract

The present report aims to reflect, substantiate and justify my personal experience in the framework of the internship of Physical Education, realized at Escola Básica Dr. Costa Matos. The present work pretends, by narratives and descriptions, to show the way exercise integrated my professional activity. In relation to the above mentioned, this internship, as permitting the development of professional skills, let me capable to answer new challenges and professional demands, assumed itself as an important moment of all the course of academic formation, as it conjugated a range of experiences that turned into a unique stage.

The contents in this work are organized in nine chapters: the purpose of this report is settled in the Introduction; Personal Dimension aims to emphasize my personal sights and views; Professional Framework pictures the context where the practical experience developed; Professional Practical Realization reflects the procedures and development of the teaching-learning process; School Participation consists in the projects which I have been involved in besides classes; Scholar Community Relationship describes the relationship developed with the scholar community; Professional Development states and reflects the capacities and skills acquired; the Study includes an investigation based on the teaching-learning process; and, after all, the Conclusion that demonstrastes the importance that this internship has in my personal and professional development, presently and in the future.

Teachers shall, above all, contribute to an effective acknowledge of the students and this is what led me to initiate an unflagging search of diverse strategies that contributed to a stronger application and better efficiency in terms of teaching-learning processes.

Moreover, we could also prove the positive effect of the utilization of video recording as a pedagogical tool for the technical improvement of shot put.

KEY-WORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP, PHYSICAL EDUCATION, REFLECTION, INOVATION, VIDEO RECORDING.

Abreviaturas

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

UD – Unidade Didática

MID – Modelo de Instrução Direta

TGfU – *Teaching Game for Understanding*

MCJI – Modelo de Competência nos Jogos de Invasão

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MED – Modelo de Educação Desportiva

GPAI – *Game Performance Assessment Instrument*

EF – Educação Física

NEE – Necessidades Educativas Especiais

DE – Desporto Escolar

PDE – Projeto do Desporto Escolar

DGIDC – Direção-Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular

DRE – Direção Regional de Educação

DT – Diretor de Turma

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio Profissional (EP) foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular Estágio Profissional, integrada no plano de estudos do 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Segundo o Regulamento desta Unidade Curricular, tem como finalidade a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, através do desenvolvimento de competências profissionais que despertem um sentido crítico e reflexivo no futuro docente, no sentido de o tornar capaz de responder aos desafios e exigências da profissão (Matos, 2011, p. 2). Neste sentido, a reflexão, na medida em que possibilita a análise da realidade e da prática pedagógica no confronto com a teoria, permite que orientador e estudante-estagiário construam um sentido para a mesma. O saber adquirido na prática pelo exercício da reflexão, na ação e sobre a ação, representa o estágio de conhecimento que permite o saber-fazer responsável, indutivo e adequado a cada uma e a todas as situações de ensino (Albuquerque et al., 2005).

Atualmente, para ser-se professor, mais do que ensinar, é necessário fazer aprender alguma coisa a alguém (Roldão, 2007). Baseada nesta premissa, tracei a principal meta para este ano letivo: contribuir para uma aquisição, consistente e efetiva, da matéria de ensino, por parte dos alunos. Porém, esta meta trazia consigo um grande objetivo: viver o processo de ensino e de aprendizagem de forma responsável e inovadora, sempre com o intuito de alcançar a eficácia pretendida.

O desenvolvimento de competências de conceção, planeamento, realização e avaliação inerentes à realização do EP exige possuir um conjunto de conhecimentos e informações necessárias para uma atuação bem-sucedida. Porém, o diálogo assíduo entre teoria e prática, entre saber e saber fazer, conduz-nos à difícil tarefa de selecionar conhecimentos adquiridos ao longo da nossa formação e reportá-los para este novo contexto. O EP representa, assim, para o estudante-estagiário, um período repleto de aprendizagens, na maior parte das vezes, adquiridas durante a reflexão na ação, quando este se preocupa em ensinar. Estas aprendizagens, mesmo que

por vezes (ou na maior parte das vezes) alcançadas através de erros cometidos, devem permitir obter respostas, analisar situações, investigar e/para agir.

A consciência de que a escola de hoje está carregada de diversidades culturais (Torres, 2008), torna basilar possuir um leque de ferramentas que nos permitam, de uma forma crítica e refletida, posicionar-nos face a esta nova realidade e atuar na procura de estratégias capazes de lhe dar resposta, permitindo aos alunos manifestar os seus gostos, iniciativas e interesses. Desta forma, a abordagem a cada conteúdo de ensino foi feita no sentido de respeitar a pessoa que mora em cada aluno. Portanto, para encarar esta multiculturalidade como uma riqueza, muito contribuiu o aproveitamento das enormes potencialidades pedagógicas que o desporto possui.

O estudante-estagiário, ao partir para o universo desconhecido do EP, desfruta de uma ação facilitada, quando o caminho percorrido ao longo desse ano conta com a participação e a contribuição de alguns intervenientes, dos quais destaco os meus dois colegas do Núcleo de Estágio, o Professor Orientador e a Professora Cooperante. O permanente questionamento entre causas e consequências das nossas decisões, presente ao longo da nossa prática reflexiva, levou a um crescimento exponencial de futuros profissionais, pelo que o ano de estágio, visto como o fim do começo da formação inicial, representou o primeiro passo de uma caminhada enquanto professores; um primeiro passo que, a curto prazo, visava eficácia, mas, a longo prazo, visa a competência profissional.

A realização da Prática Profissional implica uma articulação de várias áreas de desempenho, nomeadamente a Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem, a Participação na Escola, as Relações com a Comunidade e o Desenvolvimento Profissional (Matos, 2011). Estas áreas de desempenho representam o tronco estrutural da Prática Profissional e o cerne do EP. Assim, todo o conteúdo presente neste Relatório de Estágio está organizado em nove capítulos, segundo uma lógica sequenciada que incorpora essas áreas e que explanam os domínios da atividade docente, sobre os quais incidiu o EP:

1. Introdução – apresenta o propósito deste Relatório de Estágio;

2. Dimensão Pessoal – estabelece uma ligação entre os vectores: eu, desporto, os outros e o prazer de ensinar e apresenta as minhas expectativas em relação ao EP;
3. Enquadramento da Prática Profissional – retrata o contexto em que se desenrolou o EP, os seus intervenientes e apela ao papel e ao estado atual da Educação e da Educação Física;
4. Realização da Prática Profissional – espelha o funcionamento e o decorrer do processo de ensino e de aprendizagem;
5. Participação na Escola – debruça-se sobre a minha participação na escola, fora do contexto de aula;
6. Relacionamento com a Comunidade Educativa – descreve a relação estabelecida com a mesma;
7. Desenvolvimento Profissional – enumera e reflete as competências adquiridas que contribuíram de forma significativa para o meu desenvolvimento pessoal e/ou profissional;
8. Estudo de Investigação-ação – inclui uma investigação realizada com base no processo de ensino-aprendizagem;
9. Conclusão – demonstra a importância atribuída ao EP para o meu desenvolvimento pessoal e profissional presente e futuro.

A escola que abraçou o meu EP foi a Escola Básica Dr. Costa Matos, situada em Vila Nova de Gaia. Foi esta escola que me possibilitou desempenhar as funções de professora de Educação Física numa turma do 7º ano de escolaridade, durante o ano letivo 2012/2013.

2. Dimensão Pessoal

2.1 O eu

“Passamos a vida a tentar descobrir o sentido da existência das coisas, olhando pelas janelas, poucas ou muitas, estreitas ou largas, do nosso distinto lugar. É a partir do sítio em que moramos, dos seus acasos, circunstâncias e particularidades, que vemos para dentro e para fora de nós. Porém nesta peregrinação somos constantemente recambiados para o ponto de partida. Tudo radica na nossa infância.”

(Bento, 2008, p. 17)

Quem sou? Esta pergunta surge, por vezes, quando menos espero; não por ter medo de lhe responder, mas por não saber, concretamente, o que responder. Poderia começar pelo meu nome, pelas minhas características físicas, intelectuais, ou até poderia dizer e enumerar aquilo que eu acho que são os meus defeitos e virtudes. No entanto, eu sou muito mais que tudo isso, muito mais do que aquilo que apresento à vista e percepção de quem me rodeia.

Com apenas vinte e três anos, trago em mim pessoas e recordações culturalmente distantes. A minha história é marcada pela História de Portugal, a história de dois continentes, dois países irmãos, irmãos pela história, pela genética e pela língua. Nasci no Verão e faço aniversário no Inverno. Com os meus pais passa-se o contrário. No Brasil somos portugueses, em Portugal somos brasileiros. Em casa há Brasil, na rua há Portugal.

Considero-me originária de uma pequena e humilde aldeia portuguesa e natural de uma bonita cidade praiana brasileira. No entanto, na verdade, é na cidade de São João da Madeira que habito, no Porto que estudo e em Vila Nova de Gaia que escolhi realizar o meu estágio.

Ora, dada a complexidade deste meu Ser, limito-me a afirmar que sou aquilo que vejo e que capto, que trago para dentro de mim, do meu pensamento. Eu sou o conjunto de ideias que surgem na minha cabeça, conforme aquilo que vou percorrendo e vivendo. Eu sou aquilo que me põe alegre, aquilo que me põe triste, tudo aquilo que me faz rir e aquilo que me faz chorar. Sou o conjunto de significados do que está à minha volta. Não sou só o meu nome, as minhas características; sou aquilo que quero, aquilo que ambiciono e aquilo que sonho ser.

2.2 O eu, os outros e o prazer de ensinar

“A possibilidade de ser humano só se realiza efetivamente através dos outros, dos semelhantes, isto é, daqueles com quem o menino fará, seguidamente, todo o possível por parecer-se. [...] É uma característica específica da sociedade humana que os seus membros não se convertam em modelos para os mais jovens de modo acidental, inadvertidamente, mas de forma intencional e conspícua.”

(Savater, 1997, p. 33)

Chamo “outros” àqueles que, no fundo, contribuíram para o crescimento do meu Eu, do meu ser, do meu pensamento, das minhas atitudes, dos meus sonhos. Nunca consegui ser sozinha, nunca quis ser um só. Eu sou um conjunto de outros, outros que me acompanharam, me fizeram crescer e viver o mundo à minha volta. Fizeram de mim alguém que luta pela presença deles no mundo, alguém que quer ajudar, alguém que quer fazer aos outros exatamente o que eles me fizeram: aprender e crescer, sempre com ânsia de dar mais e melhor.

Foi assim que despertei o meu interesse pelo ensino, pelo dar o melhor de mim, foi assim que me empenhei, tal como afirma Bento (2008), em realizar a possibilidade de fazer o ser humano, de sagrar de Humanidade todos e cada um, para se dar um nível aceitável à imperfeita perfeição.

2.3 O eu e o desporto

Muito nova descobri a paixão pelo desporto. Daquilo que me lembro, os meus passatempos passavam por andar de bicicleta, “jogar à bola”, “às escondidas”, “às caçadinhas”, saltar à corda, entre outras atividades. Na rua, perto de casa, entre pontapés e cabeçadas numa bola, surgiu-me a oportunidade de ingressar no desporto federado, mais especificamente, no basquetebol. Fiquei um tanto quanto reticente, uma vez que aquilo que realmente gostava era de futebol. Mas, como não tinha possibilidade de o praticar, foi no basquetebol que encontrei felicidade, sabedoria e ação, uma autêntica pedagogia e filosofia de vida.

De acordo com Bento (1995), no desporto supera-se o dualismo de corpo e alma, alcançando-se a unidade do homem como espírito, pelo que me

fui descobrindo no mesmo. Tudo era desporto. A escola era desporto, os intervalos, as aulas de Educação Física (disciplina preferida desde sempre), o Desporto Escolar, o clube, as saídas para a rua para brincar... Desde sempre ele guiou a minha vida, as minhas escolhas, as minhas decisões. Levou-me ao chão, à dor, ao choro, à derrota, mas fez-me levantar, sorrir, vencer e acreditar que não há limites ao que posso e consigo fazer. E com isto eu cresci, eu ganhei defeitos, eu aperfeiçoei capacidades e abandonei outras; com isto eu conheci virtudes e falhas, criei os meus próprios limites e ultrapassei outros.

2.4 A harmonia perfeita entre o desporto, os outros e o prazer de ensinar

A perfeita harmonia entre o desporto, os outros e o prazer de ensinar acompanhou-me, definitivamente, numa das mais importantes decisões que tive que tomar: faculdade, mas qual? Era já conhecida a triste situação do país, principalmente no que ao desemprego diz respeito. Assim, tive dúvidas sobre qual a caminho a seguir. Por um lado, a família a insistir para que fosse para uma área da saúde, por outro o meu Eu a levar-me a seguir aquilo que realmente gostava.

Foi então que em pleno 12º ano tomei a decisão final, optando por aquilo que desde sempre me fez sorrir. Com vários objetivos, desejos, sonhos, com várias vontades e ambições, optei por aquilo ao qual associo tudo, desde o movimento para me levantar da cama, até ao mexer o braço, à noite, para me envolver nos lençóis, por aquilo que, para mim, resolve tudo, ou não deixa de o tentar fazer, optei por aquilo que era melhor para mim.

2.5 A formação na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

A admissão na tão nobre Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) foi um momento indescritível. Ao longo do curso, fui sentindo que cada vez mais estava no caminho certo. Os quatro anos na faculdade preencheram grandes vazios de conhecimento que em mim imperavam. Conheci aspetos de certas modalidades que nunca tinha ouvido falar, descobri áreas de intervenção do desporto que nunca imaginei que existissem, contactei diretamente com pessoas que me relataram as mais variadas e enriquecedoras experiências, cometi erros que provavelmente não volto a cometer e, acima de tudo, cresci. Cresci, fundamentalmente, como pessoa, amadureci. Aprendi a

refletir, a ver o mundo e a analisar tudo o que se passa à minha volta (com outros olhos). Além disso, levo comigo desta casa recordações e pessoas para a vida.

2.6 Contributos da minha experiência

A minha experiência desportiva realizou-se, principalmente, no mundo do basquetebol. Ao ser jogadora federada por oito anos desenvolvi capacidades que de outra forma não teria desenvolvido tão rapidamente, tais como a paciência, a persistência, o empenho e a dedicação. Ao mesmo tempo adquiri a noção de superação, noção que me guiou e guia ao longo do tempo na concretização do meu Eu.

Com o basquetebol desenvolvi ainda mais o gosto pelo ensino, pelo transmitir conhecimento e experiências. Assim, a entrada na FADEUP esteve associada ao desejo de treinar uma equipa, de ensinar uma turma. Dessa forma, logo no segundo ano surgiu a oportunidade de colaborar com uma colega numa equipa recém-formada de minibasquetebol no Futebol Clube do Porto. Recordo-me perfeitamente deste primeiro contacto com o processo de ensino-aprendizagem, ainda que num clube. Ainda sem formação específica no basquetebol, retraída pela timidez mas atraída pela enorme satisfação de concretizar um sonho, estava eu ali quieta, a observar e a sentir a emoção de ser “professora”. Como uma tentativa de colmatar o problema da timidez e de forma a melhorar a minha função enquanto treinadora, participei numa formação de *Coaching Desportivo* e ao longo do curso tentei enriquecer os meus conhecimentos realizando diversas formações.

Durante a minha estadia no basquetebol do Futebol Clube do Porto, surgiu-me a oportunidade de treinar uma equipa naquele clube em que sempre sonhei jogar, mas nunca tive oportunidade: o Sporting Clube Coimbrões. Neste clube permaneci durante dois anos, tendo desenvolvido capacidades e conhecimentos únicos, que me permitiram seguir para o Estágio Profissional com mais confiança, segurança e alguma sabedoria sobre como lidar com alunos/atletas.

No mesmo ano em que iniciei o meu trabalho no Sporting Clube Coimbrões, contribui para a criação de uma equipa feminina de basquetebol da Associação de Estudantes da FADEUP. Nesta equipa desempenhei uma dupla

função: treinadora e atleta, tendo conseguido chegar aos Campeonatos Nacionais Universitários, tendo vivido grandes sucessos. Foi, sem dúvida, um ano trabalhoso, mas repleto de alegria, orgulho e satisfação.

2.7 Expetativas em relação ao Estágio Profissional

A minha expetativa em relação ao Estágio Profissional, em primeiro lugar, passava por vivenciar o mais possível, experimentando para chegar a conclusões.

Perspetivei sucesso neste meu ano de estágio, mas um sucesso coletivo; um sucesso meu, dos meus colegas, de toda a comunidade educativa, da escola, e acima de tudo, dos alunos.

De toda a comunidade educativa, esperei empenho, aceitação, simpatia e união. Em relação ao Grupo Disciplinar de Educação Física, esperei entreajuda, compreensão e responsabilidade, da mesma forma que ambicionei retirar deles um exemplo, aprender com as suas ações e exemplo.

Relativamente ao grupo de estágio, as minhas expetativas eram boas. O facto de não conhecer o Tiago Selas e de conhecer pouco o Rui Almeida podia trazer desvantagens, na medida em que desconhecia as suas rotinas; mas também algumas vantagens, uma vez que, provavelmente, quando for colocada numa escola também encontrarei colegas que não irei conhecer e com quem terei de trabalhar. A minha intenção era mostrar-me sempre disponível para ambos os colegas, da mesma forma que esperei da parte deles disponibilidade, para que juntos pudssemos construir/constituir uma equipa unida e empenhada.

A função do orientador é exigente mas também motivante (Albuquerque et al., 2005). Assim, do professor orientador não esperei facilitismo, bem pelo contrário, procurei exigência, rigor e compreensão. Para uma formação de rigor, queria que, sem que me apercebesse, me sentisse a ser guiada no sentido correto, com espaço para tentar, espaço para expor as minhas ideias (desde as mais erradas até às mais acertadas), espaço para aprender; aprender através de uma prática reflexiva e sempre numa perspectiva construtivista.

Num processo de formação de professores, a influência da sabedoria própria de quem está no terreno deve constituir um meio de colmatar as

lacunas que sempre se reconhecerão das mais válidas sistematizações teóricas (Onofre, 1996). Neste sentido, da professora cooperante esperei acompanhamento, possibilidade de realizar e problematizar todo o tipo de experiências. Da constante relação entre teoria e prática, quis encontrar uma estabilidade, uma definição e aperfeiçoamento de um estilo pessoal de estar na profissão.

As minhas expectativas em relação aos alunos eram as melhores possíveis, coloquei a fasquia numa altura máxima, elevando as minhas responsabilidades para um exigente patamar. E porquê? Por me considerar, já, uma professora competente? Por ter excesso de confiança? Não! Simplesmente, por ser este o meu sonho, por ser isto que quero para o meu futuro. Aguardei, então, uma relação saudável, de empatia. Trazia em mim a força e a vontade, aliadas à emoção de querer ver neles uma sensação de conquista, conquista de maturidade, de conhecimento, conquista feita em cada aula, em todas as aulas, conquista útil no dia-a-dia e ao longo da vida.

Desejei "dar o mundo ao outro", para que esse "outro" conseguisse ultrapassar barreiras e obstáculos, com cabeça erguida e capacidade para vencer, para que esse "mundo" contribuísse na eterna busca da superação e para que esse "outro" o exportasse do lugar dos sonhos para o lugar da realidade, do lugar dos desejos e para o lugar das concretizações, do lugar das negras utopias para o lugar da felicidade.

3. Enquadramento da Prática Profissional

3.1 Enquadramento do Estágio Profissional

O Estágio Profissional (EP), sendo a última fase da formação inicial, tem como objetivo promover as vivências que conduzam ao desenvolvimento da competência profissional, como sejam, as competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica (Ministério da Educação, 1989).

Não se atinge a competência no espaço do EP, a competência adquire-se com a experiência profissional, entendida como tempo de prática refletida, em que tudo depende da qualidade das experiências que se tem. Ser competente é mais do que ser eficaz. No entanto, o estágio não impede de começar a colecionar formas de lá chegar.

Neste sentido, o EP configura-se como uma oportunidade única de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências de ensino, através de um universo autêntico de vivências no contexto escolar. Assim, é essencial realizar e identificar os objetivos, as estratégias, as dificuldades, os recursos, para dar um sentido e (pre)encher o processo ensino-aprendizagem.

Huberman (1995) constata que o professor estagiário se defronta com dois sentimentos: o da sobrevivência e o da descoberta. Para o autor, é o segundo sentimento que permite a permanência do professor na profissão, superando o primeiro.

A literatura alertou-me para fases de receio e insegurança, de luta, de sobrevivência; são muitas as ideias, os projetos, os objetivos, os medos naturais desta nova etapa, mas este é o tempo de Dom Quixote: de beirar a transcendência e sucumbir à desilusão.

Contudo, a realização do EP constitui-se como uma experiência bastante satisfatória, positiva e enriquecedora, na medida em que contribui para o melhoramento das minhas competências, para a aquisição de novos conhecimentos e saberes. O ano de Estágio é o primeiro de muitos anos enquanto docente de Educação Física, o primeiro de muitos anos de prática refletida, o primeiro passo de uma longa jornada, o primeiro passo na busca, incansável, da competência profissional.

3.2 O Papel da Reflexão na Busca Permanente da Competência Profissional

“O Homem deste final de século é um homem inquieto, questionador. É um Homem que anseia por ser capaz de gerir os seus próprios destinos e os do Mundo numa atitude de reconquista da liberdade e emancipação, próprias do humano.”

(Alarcão, 1996, p. 174)

A existência de uma prática reflexiva durante todo o processo de ensino e de aprendizagem prende-se com uma preocupação com objetivos e consequências, significados e eficiência técnica, relaciona questionamento com atitudes de espírito aberto e permite aos estudantes-estagiários e professores regular, avaliar e rever a sua prática (Albuquerque et al., 2005).

O conhecimento anterior que o sujeito possui apresenta-se como ferramenta na construção de novas aprendizagens (Graça, 1999). Assim, cada professor possui as suas próprias vivências e uma forma característica de comportamento docente. As concepções que os professores possuem tanto dos conteúdos de ensino, como dos alunos com quem trabalham refletem-se no modo como pensam e desenvolvem as suas práticas de ensino (Graça, 1999). Essas concepções devem ser postas em constante dúvida e auto-avaliação.

O conceito de professor reflexivo surge da diversidade e complexidade inerentes à sua atividade, na medida em que este necessita de possuir um conhecimento científico, técnico, rigoroso, profundo e uma capacidade de questionamento, análise, reflexão e resolução de problemas (Cunha, 2008b).

A reflexão ocupa um lugar de extrema relevância, na medida em que a experiência e a empírica devem ser alvo de uma constante análise. Desta forma, conceitos como pertinência, legitimidade, metacognição, autorregulação, regulação sistémica e prática reflexiva, remetem para a possibilidade de reflexão do processo de ensino por parte do estudante-estagiário e do seu orientador (Albuquerque et al., 2005) e uma atitude de repetição sistemática passiva deve estar ausente, pois é descontextualizada. Neste sentido, a reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, numa constante procura da verdade e da justiça (Alarcão, 1996).

Durante o EP, dada a importância do papel da reflexão, foi utilizado, como ferramenta, um portfólio reflexivo, não só por este representar, para o estudante-estagiário, um importante instrumento de avaliação e autoavaliação do processo ensino-aprendizagem, mas também por ser um instrumento de diálogo entre formador e formando (Sá-Chaves, 2005).

3.3 A Escola e o papel da Educação

Em Portugal, no espaço de uma geração, houve uma alteração da estrutura social no que respeita ao acesso ao ensino e, conseqüentemente, uma *conversão do desígnio escolar* (Vieira, 2005). O estado impõe uma definição classificatória de trabalho infantil e dos seus limites, confundindo-se trabalho com exploração e menor com criança. Assim, numa época em que a escola se encontra contra o trabalho, sendo pública e obrigatória, a socialização escolar é vista como um princípio de separação (crianças – adulto; saberes – aplicação prática).

Socialmente, os novos tempos marcam a passagem de sociedades baseadas no pleno emprego para sociedades “doentes” de trabalho, o que levou a uma desigualdade cada vez mais acentuada. A escola teve uma dupla perda de coerência: a coerência externa (a escola foi produzida para um mundo que deixou de existir) e a coerência interna (o funcionamento da escola não é compatível com a massificação, que passou a estar presente).

A escola não conseguiu abandonar o elitismo, passando de uma seleção dos melhores para uma exclusão dos piores. Isto criou um evitamento de certas escolas e as suas populações, levando a um défice de sentido comum a professores e alunos.

Coloca-se então a questão: a escola tem futuro?

“A heterogeneidade dos alunos, que é frequentemente tida pelo professor como um problema, é na realidade uma riqueza que importa aprender a rentabilizar. Mas para isso é preciso conhecer (realmente) os alunos.”

(Cortesão, 2007, p. 14)

Enquanto agência desta mediação, a escola assemelha-se metaforicamente a um *entreposto cultural*, a um *posto* dinâmico *entre* culturas

(Torres, 2008). Por este motivo, a educação, sendo um fenómeno fundamental do homem, uma ajuda para o fundar como sujeito e como pessoa, para construir a sua autonomia baseada no entendimento de si próprio, dos outros e do mundo (Bento, 1995, p. 121), não deve ser definida de forma redutora em momento ou lugar algum. A escola deve ser encarada como um sistema aberto que realiza trocas permanentes com o seu meio ambiente, sendo suscetível a mutabilidades constantes. Este facto leva a que se tenha de reequacionar a questão do ponto de vista da formação centrada na escola e repensar numa outra visão do sistema educativo que contabilize também os efeitos produzidos noutros locais (Bento, 1995).

Tal como refere Moura (2011, p. 73), “a educação e a escola, atualmente, guiadas pelos ideais da razão e do progresso tecnológico, absorveram estes direcionamentos e ajustaram-se com a intenção de preservá-los e desenvolvê-los”. O objetivo é criar um cidadão para a sociedade, sem ter em conta as suas aspirações pessoais.

Contudo, a ciência e a tecnologia não formam pessoas, geram e permitem gerar progresso, conhecimento (científico). Ao educar não nos confrontamos com indivíduos (sujeitos isentos de sentimentos, de passado, de inquietações), ao educar confrontamo-nos com pessoas, seres humanos (sujeitos com personalidade, angústias, pensamentos, ideias, aspirações pessoais).

Como nos mostra Queirós (2002, p. 56), parece consensual que “a educação é imprescindível a toda e qualquer sociedade”. Assim, na nossa perspetiva, educar pressupõe transformar alunos em pessoas. Vejamos o seguinte exemplo:

“Caro Professor

Sou um sobrevivente de um campo de concentração. Os meus olhos viram o que jamais olhos humanos deveriam poder ver:

- Câmaras de gás construídas por engenheiros doutorados;
- Adolescentes envenenados por físicos eruditos;
- Crianças assassinadas por enfermeiras diplomadas;
- Mulheres e bebés queimados por bacharéis e licenciados.

Por isso desconfio da educação.

Eis o meu apelo: ajudem os vossos alunos a serem humanos. Que os vossos esforços nunca possam produzir monstros instruídos, psicopatas competentes, *Eichmanns* educados. A

leitura, a escrita, a aritmética só são importantes se tornarem as nossas crianças mais humanas.”¹

Pereira (2004) alerta para a necessidade da escola adaptar o seu currículo às diferentes culturas de base. Neste sentido, a escola deve passar de simples reprodutora, para produtora de cultura, dando expressão à multiculturalidade.

Pode assim admitir-se que, tal como afirma Cortesão (2007), se em vez de reprimidos, domesticados, homogeneizados, os alunos estivessem ativos nas aulas usufruindo de um local (simbólico) onde pudessem manifestar os seus gostos, iniciativas e interesses, conhecê-los seria mais fácil.

3.4 O papel da Educação Física

“A ‘educação física’, sendo sobremaneira importante e basilar, é tão somente uma parcela do desporto: mais não é do que a disciplina escolar que está incumbida de instruir, introduzir e educar nessa área”.

(Bento, 2006, p. 7)

O desporto é uma forma de o homem se transcender e expressar o seu desejo de transcendência, a noção de pessoa em todo o seu esplendor (Garcia, 2006). Desta forma, a disciplina que se incumbe de educar nessa área (educação física) só deve merecer magnitude, glória e prestígio.

Bento (1995) refere que em Educação Física nos ocupamos com o desenvolvimento da personalidade dos alunos, mas isso não exclui, antes exige, definições de predominâncias e peculiaridades; é por essa razão, e por outras, que caracterizamos a disciplina como preferencialmente direcionada para a formação da competência desportivo-motora e para o desenvolvimento da capacidade de rendimento corporal. Ainda para o mesmo autor, o principal objetivo desta disciplina centra-se na formação básica-corporal e desportiva dos alunos. Por outro lado, Crum (1986) aponta como principais papéis desta disciplina na escola:

- ✓ Aquisição de condição física;

¹«Desconfio da Educação», carta ao diretor do *New York Times* ilustrada pela pintora Laura Cesana, in *Suplemento Cultural do Diário de Notícias*, de 16 de Junho de 1985. Cit. por Vieira (2010)

- ✓ Estruturação do comportamento motor;
- ✓ Formação pessoal, cultural e social.

Mas serão estas três funções da disciplina merecedoras de uma mesma atenção por parte dos educadores do desporto? Bento (1995) evidencia a importância de centrar o ensino do desporto não nos gestos técnicos isolados de significados, mas sim nas pessoas que se movimentam enquanto o praticam. Como refere Queirós (2002, p. 235):

“A Educação Física, à semelhança do que deve acontecer na Educação em geral, tem de ser reclamada através de um paradigma baseado numa pedagogia crítica, que se centre no “pessoal”, e onde os profissionais de Educação Física não subscrevam o paradigma ainda dominante. Fundamentalmente, nos tempos pós-modernos, é importante restituir ao sujeito o seu estatuto, ou seja, colocar a pessoa no centro do seus modos de desenvolvimento.”

Segundo Rebelo (2009, p. 17), “a pertinência desta disciplina na escola decorre da sua importância para o desenvolvimento integral do jovem, através de experiências que privilegiam o *fair-play*, o respeito pelo adversário, o sentido lúdico, a vivência e a experimentação”. Cabe aos profissionais da área operacionalizar as enormes potencialidades pedagógicas que o Desporto possui.

Passando o olhar a um programa de Educação Física, encontramos as finalidades da disciplina em três áreas:

- ✓ Aptidão Física, de forma a promover uma melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar, através da elevação e manutenção das capacidades motoras;
- ✓ Atividades Físicas, visando o desenvolvimento da compreensão e aplicação de processos e problemas nestas atividades e,
- ✓ Reforçar o gosto pela prática regular das atividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como fator de saúde ao longo da vida e componente da cultura, quer na dimensão individual, quer social.

Com esta análise podemos relacionar o que está explícito no programa com o que Rosado (2011, p. 9) afirma: a Educação Física e o Desporto desempenham um papel muito importante não só no desenvolvimento físico (Aptidão e Atividade Física) mas, também, na área do desenvolvimento

peçoal, social e moral dos estudantes (Gosto pela prática regular das atividades físicas).

O docente de Educação Física deve estar aberto à inovação, à aprendizagem, ter uma atitude de constante questionamento, permitindo, concomitantemente, a alteração da sua conceção vigente. Entendemos que esta disciplina deve permitir interagir com os outros, de forma a aprender a cooperar e a competir de forma saudável. Assim, através da Educação Física, os alunos devem aprender os valores que estão inerentes ao desporto, no sentido de os conseguirem transportar para a sua vida/quotidiano, tanto a nível pessoal como a nível social.

Desta forma, tal como menciona Feitosa & Nascimento (2006), os profissionais de Educação Física devem manifestar atitudes de iniciativa, serem voluntariosos e terem criatividade para enfrentar novos desafios provocados pelas constantes alterações na sociedade.

3.5 O Estado Atual da Educação e da Educação Física em Portugal

Nos últimos anos observou-se a passagem de uma escola de elites para uma escola de massas. “O aumento da população escolar, em quantidade e diversidade, acarretou uma certa degradação do serviço público da educação” (Pereira, 2001, p. 62).

Teoricamente, “o Estado deve criar as condições que garantam aos cidadãos a possibilidade de frequentar o ensino superior, de forma a impedir os efeitos discriminatórios decorrentes das desigualdades económicas e regionais ou de desvantagens sociais prévias” (Ministério da Educação, 1997).

Contudo, o sistema de ensino nacional parece não dar conta do recado, desde a escola primária às universidades públicas. Como mostram perfeitamente os resultados dos Exames Nacionais de Português e de Matemática do 12º ano, um aluno médio, no final do ensino secundário, é um aluno com a nota de “Não Satisfaz”. Como consequência, um aluno médio não se consegue exprimir na sua língua materna (Português), não está habilitado aos estudos de qualquer disciplina exata, que exija conhecimentos de Matemática, nem aos estudos de qualquer disciplina que exija pensamento abstrato. Este aluno também não se encontra preparado para continuar a sua formação ao nível universitário ou politécnico, mas, ainda assim, acaba por

entrar nos estabelecimentos de ensino superior. Estes veem-se obrigados a reduzir o nível de exigência não só na admissão dos alunos aos cursos superiores, mas também na sua avaliação durante os estudos.

Neste sentido, a profunda transformação dos sistemas educativos, resultante da sua universalização/massificação, traz consigo um sabor a “desencanto”. Primeiramente, a necessidade de angariar recursos para financiar e gerir sistemas educativos cada vez maiores, como tal, progressivamente mais dispendiosos. Em segundo lugar, as dificuldades para gerir pedagogicamente massas de alunos marcados pela heterogeneidade social e cultural. Por último, a conotação negativa nutrida por diversos grupos sociais, que descrentes da capacidade e importância da educação escolar, pressionam os estabelecimentos de ensino, tendo como consequência o “sabor a desencanto” acima referido (Pereira, 2001).

Segundo Fonseca (1998), o que se verifica é a inexistência de uma avaliação sistemática da evolução do nosso sistema educativo, que traz duas consequências fundamentais: o não aproveitamento de iniciativas positivas e a repetição de soluções reconhecidamente votadas ao insucesso.

As falhas metódicas ao nível da escola básica e secundária têm repercussões negativas em todo o sistema educativo nacional. Canário (1992) afirma que esses métodos de ensino inválidos travam o desenvolvimento intelectual do aluno e não lhe permitem dominar as matérias curriculares.

Desta forma, estas falhas devem ser suprimidas com a maior brevidade possível, para que possamos ter esperança na futura recuperação do nosso sistema de ensino e da sua capacidade de produzir pessoas bem formadas, em todos os aspetos educativos e sociais. Assim, a possibilidade de inovar carece da necessidade em favorecer situações que permitam aos professores aprender a pensar e agir de forma diferente, enriquecendo, reconstruindo e reorientando a sua cultura profissional (Canário, 1992).

Relativamente ao estado atual da Educação Física em Portugal, os profissionais desta área apenas alcançaram afirmação, valor e prestígio aquando do 25 de abril de 1974. Assim, nas últimas décadas, os sucessivos governos tentaram, de diversas formas, contribuir para a sua evolução no nosso país (Pereira, 2001), sendo que as atenções são viradas para esta

disciplina com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo: Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Ministério da Educação, 1986).

Contudo, será que, hoje em dia, se tem assistido a uma valorização desta área disciplinar ou será que o que acontece é exatamente o contrário?

Eis um facto de real indignação: num país onde os jovens são vice-campeões europeus da obesidade, no próximo ano letivo, os alunos vão ter menos tempo para a Educação Física (iJornal, 2012).

A carga semanal no ensino secundário passa de 180 para 150 minutos. É meia hora que se perde todas as semanas e cinco semanas de aulas que são eliminadas no fim do ano. No 3º ciclo, a redução irá variar consoante a decisão das direções escolares, dado que a disciplina passou a estar agrupada com outras três – Educação Visual, Tecnologias da Informação e Comunicação e Oferta de Escola – dando origem a uma nova área intitulada Expressões e Tecnologia (iJornal, 2012).

Nos 7º e 8º ano de escolaridade, são cinco horas que os alunos têm de dividir com quatro disciplinas agrupadas nas Expressões e Tecnologia. Feitas as contas, perde-se uma hora por semana com a particularidade de, a partir de setembro, a disciplina TIC sair do currículo do 9º ano e entrar no currículo do 7º ano (iJornal, 2012).

No 9º ano, a perda será de 50 minutos por semana. No total, as escolas vão ter 250 minutos para repartir entre duas disciplinas. A Educação Visual deverá ter no mínimo uma carga semanal de duas horas e um quarto. Os restantes 115 minutos são para as aulas de Educação Física, mas as direções escolares têm autonomia para decidir se esse tempo pode encolher mais, no caso de privilegiarem a Educação Visual (iJornal, 2012).

Para além do supra-referido, em 2006, o Conselho Nacional de Associações de Professores e Profissionais de Educação Física alertou para quatro questões que continuam a preocupar os profissionais desta área (Petrucci et al., 2009):

✓ A primeira tem a ver com a não existência da disciplina de EF na maioria das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, que retira aos alunos o direito a um currículo completo, impossibilitando que estes usufruam dos benefícios e valores individuais e sociais inerentes a esta disciplina;

✓ A segunda refere-se às constantes dificuldades em cumprir o Plano Curricular e Programas de EF devido a condicionantes organizacionais da Escola, nomeadamente no que se refere à construção de horário das turmas, que inviabilizam o tempo útil de aula estabelecido em lei e impedem a correta distribuição da carga horária por três aulas semanais;

✓ A terceira questão tem a ver com a necessidade de entender as Normas de Referências para o Sucesso em EF como um fator essencial na organização do processo de ensino e de avaliação dos alunos;

✓ A quarta questão tem a ver com a integração plena do Desporto Escolar nos projetos educativos das escolas, devendo o Ministério da Educação assumir uma política de apoio, incentivo, enquadramento e avaliação das dinâmicas de desenvolvimento assumidas e protagonizadas pelas escolas.

A evidência do estado atual da Educação Física, triste e lamentável, leva-nos a, incansavelmente, tentar procurar algumas soluções. Estando a nossa opinião em sintonia com as três moções apuradas do último Congresso Nacional de Educação Física (Conselho Nacional de Associações de Professores e Profissionais de Educação Física, 2013), seguidamente apresentá-las-emos. Assim, daquilo que é o paradigma atual da EF nos dias de hoje, surge a necessidade de:

✓ Garantir as condições indispensáveis à realização da Educação Física, ou seja, um mínimo de 3 aulas semanais distribuídas na semana, em dias não consecutivos, respeitando o seu tempo útil;

✓ Conceber e desenvolver, com rigor, processos de avaliação dos alunos, que permitam classificar com equidade, mas também sustentar decisões coletivas ao nível dos projetos de EF e DE, tomando como matriz de referência as Metas de Aprendizagem/ Normas de Referência para o Sucesso em EF em todas as escolas;

✓ Elaborar projetos de EF articulados entre ciclos de escolaridade, do 1º ao 9º/12º ano, assumindo processos de supervisão e coadjuvação da Educação Física no 1º ciclo das escolas agregadas.

3.6 A Escola Básica Dr. Costa Matos

A Escola Básica Dr. Costa Matos situa-se na Rua José Fontana, na freguesia de Santa Marinha, no concelho de Vila Nova de Gaia. Em 2002

constituiu-se em agrupamento, recebendo a designação de Agrupamento de Escolas Dr. Costa Matos. Pertencem ao Agrupamento, para além da Escola sede, cinco Escolas do 1º ciclo, pertencentes às freguesias de Santa Marinha e Mafamude: a EB1/JI das Devesas, a EB1/JI da Bandeira, a EB1/JI das Matas, A EB1/JI da Quinta dos Castelos e a EB1 de Cabo-Mor.

Escolhi a Escola Básica Dr. Costa Matos para realizar o meu estágio por dois grandes motivos: pelas ótimas referências acerca da mesma e por ser a escola que acolheu e acolhe alguns treinos do Sporting Clube de Coimbra, clube que estive ligada durante dois anos, como treinadora de minibásquete.

Na freguesia de Santa Marinha encontram-se sediadas grandes empresas industriais (como é o caso de empresas do vinho do Porto), comerciais (como o *Gaiashopping*), e de serviços; encontram-se também algumas instituições, associações (como o Sporting Clube de Coimbra) e serviços diversos (Agrupamento de Escolas Costa Matos, 2011).

Atualmente, a escola apresenta um projeto de reestruturação aprovado pela Direção Regional de Educação do Norte. Assim, quanto à sua estrutura não há muito a dizer: falta de condições em algumas salas de aula, nomeadamente no que toca ao isolamento térmico e hídrico. Apesar disso, é uma escola muito bem equipada, com quadros interativos ou projetores em muitas salas, muitos computadores, e, no que toca a material didático para Educação Física, há praticamente uma bola para cada aluno para cada modalidade, muitos sinalizadores, arcos, um *kit* de *Boccia*, um *kit* de *Kin-Ball*, entre muitos outros, o que nos facilita o trabalho.

Em termos de recursos espaciais para a prática da Educação Física, considero uma escola privilegiada, pois conta com um pavilhão gimnodesportivo, com um espaço interior composto por três espaços, designados ginásios (G1, G2 e G3) e dois espaços exteriores: um campo com relvado sintético e um campo cimentado. Nos dias de chuva podemos contar apenas com um terço do pavilhão, o que com a agravante de muitas turmas possuírem 28 alunos, dificulta bastante as aulas. No entanto, através do diálogo com outros professores, esta parece ser uma situação normal, talvez mesmo privilegiada, no panorama nacional das escolas públicas e mesmo privadas.

Segundo o Projeto Educativo, os alunos desta escola possuem características de má formação cívica, falta de educação, linguagem pouco adequada, destruição de equipamento escolar e não valorização do outro, o que traz entraves à promoção do sucesso escolar. Contudo, o quadro docente desta escola vem tentando, ano após ano, encontrar estratégias para colmatar esta complexa situação.

Além disso, a Escola Básica Dr. Costa Matos é uma Escola Inclusiva, pois inclui no seu meio alunos com Necessidades Educativas Especiais, alunos de comunidades ciganas e alunos de classes desfavorecidas. Assim, pretende que todos os alunos aprendam juntos sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem; reconhece e satisfaz as diversas necessidades dos alunos, adaptando estilos e ritmos de aprendizagem em função das especificidades de cada um; proporciona um conjunto de apoios e de serviços que satisfazem o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (Agrupamento de Escolas Costa Matos, 2011).

3.7 O Grupo Disciplinar de Educação Física

O Grupo Disciplinar de Educação Física da Escola Básica Dr. Costa Matos, coordenado pela professora Alexandra Pinto, é constituído por dez professores de Educação Física de dois ciclos de ensino (segundo e terceiro), três do sexo masculino e sete do sexo feminino (figura 1).



Figura - Grupo Disciplinar de Educação Física da Escola Básica Dr. Costa Matos, no ano letivo 2012/2013.

A faixa etária situa-se entre os 40 e os 50 anos. A maioria dos professores tem a formação inicial no Instituto Superior de Educação Física da Universidade do Porto e na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto, um formou-se na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa e uma professora é do antigo curso de instrutores. Entre os professores, podemos também verificar que cinco têm mestrado, pré Tratado de Bolonha. Durante este ano letivo, ainda fazem parte do grupo os dois núcleos de estágios da FADEUP, com três estagiários cada (em cada um do sexo feminino e dois do sexo masculino).

Ao iniciar este ano de estágio, a minha expectativa em relação ao grupo era elevada, pois só havia ouvido falar bem do mesmo através de núcleos de estágio anteriores e, ao longo deste ano letivo, pude confirmá-lo. Trata-se de um grupo unido, bem-disposto, disponível e, acima de tudo, competente, ora não fosse constituído por professores de elevada qualidade e estatuto.

Assim, caracterizar em tão poucas palavras este grupo parece-me insuficiente. A preocupação na resolução de problemas, a entrega na concretização das atividades, a sinceridade e frontalidade com que lidam com as situações, sempre no sentido de melhorá-las, mesmo que, por vezes, em prejuízo dos próprios, é louvável.

Sinceramente, penso que posso retirar destes professores um verdadeiro exemplo; exemplo de lealdade, de competência, de trabalho em equipa, de honestidade e de confiança. Oxalá sejam todas as escolas assim, pois trabalhar nesta, durante este ano letivo, foi muito mais fácil com este grupo de professores.

3.8 A minha turma

A turma em questão (figura 2) é do 7º ano de escolaridade, sendo a sua principal característica pertencer ao ensino articulado. Por esse motivo, possui no seu horário tempo letivo realizado no Conservatório Regional de Vila Nova de Gaia.

A turma é constituída por 28 alunos: 18 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Todos os alunos frequentaram a Escola Básica Dr. Costa Matos no ano anterior na mesma turma, pelo que não existiam retenções.



Figura - Turma que lecionei durante o presente ano letivo.

Apesar dos 28 alunos que constituem a turma, apenas 27 estavam inscritos na disciplina de Educação Física (EF).

Durante a primeira reunião do Conselho de Turma, foi apurado que alguns alunos apresentavam problemas familiares, contudo, assegurou-se que a turma não era problemática.

Todos os alunos possuem computador em casa, com ligação à internet, sendo o computador o maior interesse dos mesmos - o que pode revelar índices de sedentarismo. Porém, esta situação não parece ser crítica, pois os alunos também gostam muito de ler, conversar, praticar exercício físico, ajudar os pais e passear.

A EF foi a disciplina preferida de dezasseis alunos da turma, o que nos pareceu bastante positivo. Contudo, apenas sete dos alunos referiram praticar desporto federado, sendo quatro obesos.

Neste sentido, ao longo deste ano letivo dois dos meus objetivos eram fazer com que a disciplina de EF passasse a ser a preferida de todos os alunos, bem como aumentar o número de alunos que praticam desporto federado.

4. Realização da Prática Profissional

“A análise e a avaliação ligam-se, em estreita retroacção, à planificação e realização. Nenhuma destas três actividades é dispensável, se o professor pretender assumir correctamente as suas funções”.

(Bento, 2003, p. 175)

4.1 Mapa de Estratégias como Ponto de Partida para a Eficácia

Planear não nos permite antever, prever ou antecipar todas as situações decorrentes do ano letivo, da unidade didática ou da aula. Contudo, mesmo que a eficácia não dependa apenas de um cuidadoso planeamento, um ensino com mais qualidade deve pressupor um nível mais elevado de planeamento e preparação (Bento, 2003).

A definição de linhas orientadoras fundamentais não deve ser feita ao acaso, acontece para uma apropriação sólida da matéria, para a sua exercitação e aplicação, para a atividade empenhada de todos os alunos, para um ensino educativamente eficaz (Bento, 2003).

Neste sentido, planear é uma função fulcral da atividade do professor, na medida em que possibilita minimizar o inesperado. Prova disto é o facto do ano letivo ter início antes do período de aulas, tendo sido o seu início marcado por inúmeras reuniões, cuja função foi, nada mais nada menos, planear e preparar o decorrer do ano letivo.

A possibilidade de começar o ano letivo com o conhecimento da identidade e cultura de base da Escola onde trabalhamos não só permitiu que todos (professores) se sentissem como parte integrante da mesma, como também que trabalhassem, lado a lado, rumando num mesmo sentido, evitando um possível isolamento dentro da organização (Morgado, 2004). Foi assim que a primeira reunião, comandada pelo Diretor do Agrupamento, serviu para ficarmos todos a par do funcionamento da Escola onde estávamos inseridos, dos seus objetivos e metas, das modificações a que foi alvo no presente ano, entre outros assuntos de carácter global.

O planeamento dos três níveis de ensino foi construído tendo por base as orientações do Programa Nacional de Educação Física para o 3º Ciclo, as decisões tomadas pelo grupo disciplinar de Educação Física da Escola, as

características da turma, o número de aulas previstas e os espaços disponíveis para a prática. A análise de todos estes aspetos que serviram de base para o planeamento realizado ao longo do ano tornou-se mais legítima com a reunião do Grupo Disciplinar de Educação Física e a reunião do Conselho de Turma.

A primeira definiu estratégias comuns a todos os professores, independentemente das suas turmas, e de acordo com cada ano de escolaridade. A segunda possibilitou conhecer, de grosso modo, a turma; portanto, permitiu enquadrá-la, adaptando as suas especificidades àquilo que foi definido em Grupo para o ano em questão. Em nosso entender, ambas se completam e se apresentam como configuradoras daquilo que foi o nosso planeamento anual.

Os três níveis de planeamento realizados tiveram como referência as quatro categorias transdisciplinares (Cultura Desportiva, Condição Física, Conceitos Psicossociais e Habilidades Motoras) protagonizadas pelo Modelo de Estrutura do Conhecimento de Vickers (1989).

4.1.1 Planeamento Anual

O planeamento anual assume-se como um documento orientador, onde o ano letivo é estruturado e organizado, essencialmente, segundo as matérias de ensino.

Desta forma, o primeiro documento a ser realizado no Estágio Profissional foi o Modelo de Estrutura do Conhecimento de Vickers (1989) do planeamento anual, que contou com a elaboração de sete módulos: Análise da Educação e da Educação Física; Análise do Contexto; Análise dos Alunos; Planeamento Anual; Objetivos de Ensino; Configuração da Avaliação; e Progressões de Ensino/ Situações de Aprendizagem. Todos estes módulos referem-se a uma planificação direccionada para todo o ano letivo, sendo que esta sofreu alterações decorrentes da adequação das atividades aos alunos.

4.1.2 Unidades Didáticas mais extensas: uma solução?

O conhecimento pedagógico do conteúdo (figura 3) é um tipo de conhecimento processual que permite ao professor fazer a adaptação do conhecimento declarativo ao nível de compreensão e desenvolvimento dos alunos; é a combinação do conhecimento declarativo com o entendimento

pedagógico que o professor possui dos alunos num contexto específico e real de aula (Grossman, 1990).

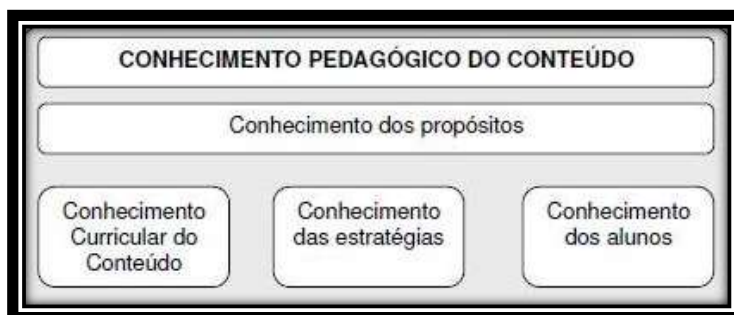


Figura - Estrutura do conhecimento pedagógico do conteúdo (adaptado de Grossman, 1990, p. 5)

Como objetivo principal, um programa de qualidade em Educação Física foca-se na aprendizagem do aluno. Neste sentido, aquando da realização das Unidades Didáticas (UD) deste ano letivo, adaptámos o conhecimento declarativo ao nível de compreensão e desenvolvimento dos alunos e, baseados nesta abordagem ao Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Grossman (1990) articulada com algumas conclusões retiradas por professores experientes sobre o nível dos alunos no 9º ano, realizámos algumas modificações na construção das UD. Assim, podem-se apontar três: construção de UD com uma maior extensão dos conteúdos; ponderação de alguns dos objetivos pretendidos tanto no Programa Nacional como no planeamento anual; e redução da quantidade de conteúdos, dedicando mais tempo a cada um.

“A mudança deve se realizar em todos os níveis curriculares de transformação do conteúdo, da sala de aula aos programas, de modo que sejam planeadas situações de ensino em que estejam integrados, permanentemente, conteúdo, pedagogia e contexto.”

(Ramos, 2008, p. 24)

A principal característica das UD deste ano letivo passou pela sua elevada extensão. O motivo prende-se com algumas conclusões que foram retiradas da primeira reunião do Grupo Disciplinar de Educação Física da escola, conclusões essas que partiram do seguinte comentário de um professor experiente: “Os alunos chegam sempre ao 9º ano a saber fazer o mesmo do que no 7º. Parece que não evoluem”. Os outros professores do grupo disciplinar concordaram. Foi então que, atentamente, o grupo de estagiários e

respetiva professora cooperante começaram a analisar o problema e a procurar soluções.

Libâneo (1994) entende que conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Colocou-se então a questão: estarão os alunos a aprender/assimilar todos os conteúdos que lhes são transmitidos nas aulas de Educação Física?

A primeira investigação ou análise feita foi perceber se realmente a opinião do grupo de professores desta escola era uma ideia generalizada. Em pouco tempo constatámos o que havíamos suspeitado: a ideia é generalizada. De acordo com um dado retirado do 7º Congresso Nacional de Educação Física (Petrucci et al., 2009), na verdade, continua a verificar-se a dificuldade em cumprir o Plano Curricular e os Programas de Educação Física.

Franco (2012), numa análise feita à exequibilidade do Programa Nacional de Educação Física e das Metas de Aprendizagem para o 3º Ciclo, salienta que, apesar de ter tido sempre em atenção todos os objetivos definidos pelos documentos referidos acima, e cumprindo o planeado, considera que estes são, por vezes demasiado ambiciosos, na medida em que pressupõem que todos os alunos adquiriram as competências definidas nos anos transatos.

Neste sentido, no que respeita à transição ao longo da escolaridade, deve haver uma atenção especial à remoção de barreiras estruturais como a rigidez dos currículos, das práticas educativas e dos procedimentos avaliativos.

Seabra et al. (2008) mostram que uma das razões para a diminuição dos níveis de atividade física dos adolescentes, com o avanço da idade, pode ser a elevada insatisfação e desinteresse que se regista diante da disciplina de educação física e relativamente aos conteúdos programáticos que são lecionados. Por outro lado, Siedentop (2002) defende que as abordagens das diferentes modalidades na escola mostram-se insuficientes e não procuram resolver os problemas ligados à pouca satisfação que os alunos conseguem obter, devido à curta duração de cada UD. Assim, ao longo deste ano letivo, avançamos com a proposta de estender as UD e reduzir os conteúdos, dando mais consistência a cada um.

A maior parte do planeamento e da docência do professor, bem como a sua criatividade reside precisamente na elaboração das UD (Bento, 2003). Por esse motivo, a construção de todas as UD deste ano letivo foram feitas cuidadosamente, tendo em conta fatores preponderantes para a sua exequibilidade, como sendo o nível (ou níveis) dos alunos, o material e espaço disponíveis e os objetivos pretendidos.

4.1.3 Planos de aula

“Antes de entrar na aula o professor tem já um projecto da forma como ela deve decorrer, uma imagem estruturada, naturalmente, por decisões fundamentais. Tais são, por exemplo, decisões sobre o objectivo geral e objetivos parciais ou intermédios, sobre a escolha e ordenamento da matéria, sobre os pontos fulcrais da aula, sobre as principais tarefas didácticas, sobre a direcção principal das ideias e procedimentos metodológicos.”

(Bento, 2003, p. 102)

O plano de aula é um guia que depende da UD e da aula anterior, devendo ser, inicialmente, elaborado com algum detalhe. Com o tempo e experiência deixa de ser necessário tanto detalhe, tornando-se num documento de consulta fácil. Por esse motivo, todo o professor, principalmente em início de carreira, deve planear a aula e ter o plano consigo no decorrer da mesma.

As situações de aprendizagem têm que ter integralidade, têm de estar relacionadas, promovendo a progressão, para se alcançar o pretendido. Surge, então, a necessidade de definir objetivos.

O plano de aula serve também como um instrumento que nos possibilita sublinhar o que realmente importa, na medida em que permite um enfoque em determinados objetivos, sem que haja desvios de atenção, caso exista alguma situação de distração. Concentrar a informação no essencial para discriminar a informação importante, revelou-se uma tarefa fundamental para assegurar a aprendizagem dos alunos. Assim, os planos de aula elaborados durante este ano letivo possuíram a seguinte estrutura:

1. Inicial/Preparatória/Introdutória (exercícios devem ter relação com o que se pretende na parte fundamental);
2. Principal/Fundamental (conjunto de tarefas já definidas no módulo 7 – progressões de aprendizagem);

3. Final (relembrar o que foi feito, fazer um balanço da aula).

Os planos de aula são tarefas específicas e minuciosas da atividade docente, nos quais devem existir cuidados na sua elaboração. Por exemplo, ao planejar temos de ter em atenção a localização da aula no horário (não é a mesma coisa ter uma aula às 8 horas e ter uma às 18 horas); toda a aula tem um “antes” e um “depois” – tem de haver coerência para ter significado; os objetivos devem seguir a seguinte estrutura: comportamento + situação + critério; as componentes críticas devem ser critérios de sucesso, comportamentos que queremos que os alunos tenham em determinada tarefa; os objetivos são para os alunos, algo que os alunos devem conseguir fazer no final da aula, tendo de ser muito específicos e alcançáveis; e, por último, as funções didáticas (no plano de aula) não devem ser confundidas com objetivos.

Descrever e identificar componentes críticas, refletindo sobre aquilo que é realmente importante, foi uma das maiores dificuldades que senti na construção dos planos de aula. No entanto, com o decorrer do ano letivo, a reflexão permitiu-me aumentar o meu conhecimento pedagógico do conteúdo e, conseqüentemente, a formulação de componentes críticas tornou-se numa tarefa mais simples.

A gestão do tempo de aula e dos próprios exercícios e a rentabilização do espaço disponível destacaram-se como importantes fatores para o alcançar dos objetivos e para o conservar de um nível de motivação adequado.

A gestão do tempo de aula permitiu assegurar o equilíbrio no tempo dedicado a cada exercício e a gestão do espaço permitiu rentabilizar o espaço disponível. Desta forma, a ocupação e distribuição dos alunos pelo espaço foi organizada cuidadosamente, de acordo com os objetivos definidos e o tempo potencial de aprendizagem desejado. Por exemplo, a criação de situações de aprendizagem que ocupassem pouco espaço, permitindo adaptar o mesmo em amplitude e profundidade, a criação de circuitos por estações e trabalhos alternados com outras atividades, foram algumas das estratégias utilizadas para lidar com as questões espaciais.

4.2 Responsabilidade, Inovação e Eficácia na Abordagem a Cada Modalidade

A *ação de ensinar* configura-se como o caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas (Roldão, 2007). Contudo, atualmente, a função do professor não passa apenas por ensinar, mas sim por *fazer aprender alguma coisa a alguém* (Roldão, 2007). Para tal, torna-se inevitável existir responsabilidade e inovação na abordagem a cada matéria de ensino de forma a alcançar a eficácia desejada.

O sucesso neste ano de estágio esteve sempre aliado a estes conceitos; em cada aula, em todas as atividades, a todo o momento o professor deve tê-los presentes.

A responsabilidade é imprescindível para o sucesso do processo ensino-aprendizagem (Bento, 2003). O professor deve ter a consciência do seu papel na sociedade e de todas as suas implicações. O seu insucesso, *a priori*, implicará o insucesso dos seus alunos. Por esse motivo, torna-se preponderante analisar e avaliar, com frequência, o seu próprio ensino (Bento, 2003) e refletir para compreender se está no caminho certo.

Por sua vez, a inovação, sendo a capacidade para mudar, isto é, a adaptação da profissão às mudanças sociais e tecnológicas, incluindo a capacidade de intervenção como agentes de mudança da própria sociedade (Alonso, 1988), representa uma condição base para a eficácia no processo ensino-aprendizagem.

As modalidades abordadas durante este ano letivo foram:

- ✓ Basquetebol, Badminton e Atletismo (corrida de longa duração e velocidade) no primeiro período;
- ✓ Atletismo (salto em altura, salto em comprimento e lançamento do peso) e Futebol no segundo período;
- ✓ Voleibol e Ginástica no terceiro período.

Seguidamente, após uma breve apresentação aos Modelos de ensino abordados, será feita uma análise a cada modalidade abordada, no que se refere a modelos, métodos, estratégias, meios e rotinas utilizados, bem como aos principais acontecimentos e constrangimentos vividos.

4.2.1 Breve Apresentação dos Modelos de Ensino Abordados

Modelos e propostas metodológicas para o ensino dos jogos abundam na literatura; contudo, esta carece na confrontação com a investigação empírica sobre implementação destes modelos e propostas nas escolas (Graça, 1999).

A necessidade de criar condições favoráveis a uma vinculação duradoura à prática desportiva leva o professor nas suas aulas a procurar uma correta adequação na abordagem aos diferentes conteúdos. A existência de modelos com diferentes enfoques leva-o a optar entre modelos de instrução mais centrados na sua direção e modelos que concedem mais espaço à descoberta e à iniciativa dos alunos (Graça & Mesquita, 2011).

Desta forma, a abordagem feita às várias modalidades contou com características de certos modelos de ensino, nomeadamente o Modelo de Instrução Direta (MID), o Modelo de Ensino do Jogo para a sua Compreensão (*Teaching Games for Understanding - TGfU*), o Modelo de Competência nos Jogos de Invasão (MCJI), o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) e o Modelo de Educação Desportiva (MED).

No MID cabe ao professor a tomada de praticamente todas as decisões. Cabe-lhe o controlo absoluto das aulas e a determinação de regras e rotinas de gestão e ação dos alunos (Graça & Mesquita, 2011).

O MCJI pretende conferir maior autenticidade e significado às experiências de aprendizagem e oferecer um contexto mais favorável para o desenvolvimento da competência de jogo. Este modelo surge e desenvolve-se num tempo de renovação do ensino dos jogos desportivos e não deixa por isso de ser influenciado pelas ideias emergentes de outros modelos, onde importa salientar o modelo de educação desportiva e o modelo de ensino dos jogos para a compreensão.

Assim, no TGfU o foco didático incide sucessiva e ciclicamente sobre a apreciação dos aspetos constituintes do jogo; sobre a tomada de consciência dos princípios táticos do jogo; sobre a tomada de decisão do que fazer e como fazer nas diferentes situações de jogo; sobre a exercitação das habilidades necessárias à melhoria da performance no jogo; e, finalmente, sobre a integração dos aspetos técnicos e táticos necessários à melhoria da performance no jogo (Graça & Mesquita, 2011).

O MAPJ assenta em três dimensões: cognitiva, social e motora. Desta forma, enfatiza a necessidade do aluno aceder e compreender o jogo, oferece oportunidades de participação equitativa a todos e desenvolve competências táticas, técnicas e físicas na prática do jogo (Graça & Mesquita, 2011). Este modelo pode ser definido em cinco características: “a lógica didática replica a lógica do jogo; a aquisição de competências para jogar é progressiva e considera o ritmo individual de aprendizagem; a apreciação e compreensão do jogo são basilares para a aquisição de competências na capacidade de jogo; a aprendizagem das habilidades técnicas está subordinada à compreensão tática; a avaliação é contextualizada em cenários concretos do jogo, procurando-se coerência e compromisso entre o processo de instrução e a avaliação” (Graça & Mesquita, 2011, p. 146).

Por fim, o MED, desenvolvido por Siedentop (1987), tem como objetivo fundamental formar alunos desportivamente competentes, cultos e entusiastas. Este modelo integra características do Desporto Institucionalizado, tais como a época desportiva, a filiação (promoção da integração dos alunos em equipas e consequentemente, o desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo), a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes. O MED permite que ao longo de toda a época desportiva os alunos assumam diversas funções: Capitão/treinador, Jornalista, Oficial de mesa, Árbitro e Jogador. Uma diferença fundamental deste modelo em relação às abordagens tradicionais é a sua preocupação extrema em diminuir os fatores de exclusão, lutando por harmonizar a competição com a inclusão, por equilibrar a oportunidade de participação e por evitar que a participação se reduza ao desempenho de papéis menores por parte dos alunos menos dotados. Assim, os critérios de formação de grupos visam assegurar, não apenas o equilíbrio competitivo das equipas, mas também o desenvolvimento das relações de cooperação e entreajuda na aprendizagem. Através de uma prática desportiva, na qual é conferida ao aluno iniciativa e valorização do seu desempenho, independentemente do seu nível de habilidade, são criados os pressupostos para que o aluno se sinta confiante, o que, consequentemente, se reflete no gosto pela prática.

4.2.2 O Basquetebol e o Modelo de Competência nos Jogos de Invasão

O ensino do basquetebol assentou, fundamentalmente, nas diretrizes do Modelo de Competência nos Jogos de Invasão que, por sua vez, tem as suas bases no Modelo de Ensino do Jogo para a sua Compreensão.

Numa análise inicial feita aos alunos, foram detetados os seguintes problemas: perda de posse de bola quando possuíam um defensor pela frente; ausência de iniciativa individual; dificuldades na desmarcação e posicionamento ofensivo incorreto. Assim, de acordo com o Modelo de Competência nos Jogos de Invasão, partiu-se do princípio que os alunos se encontravam na forma básica de jogo 2. Tendo então por base o jogo 3x3 em meio-campo, típico desta forma básica de jogo, ao longo das aulas foram introduzidas formas de jogo mais simples que permitiram resolver problemas específicos relacionados com a organização tática defensiva e ofensiva.

As situações de aprendizagem tiveram como base o jogo 3x3, pois este mantém as características essenciais do jogo de basquetebol, facultando uma redução muito significativa da complexidade das situações de jogo, proporciona a cada jogador mais tempo, mais espaço e mais oportunidades para tomar decisões e intervir ativamente no jogo (Tavares & Graça, 2006).

Durante a abordagem a esta modalidade considerou-se preponderante o ensino dos princípios de jogo, sendo que a ocupação racional do espaço mereceu especial atenção, uma vez que é transversal a outras modalidades coletivas.

Assim, na maior parte das aulas, houve uma maior ênfase aos conteúdos táticos, onde o aluno foi exposto a uma situação-problema e foi incitado a procurar soluções. O foco didático incidiu, então, sobre a tomada de decisão sobre o que fazer e como fazer nas diferentes situações de jogo (Graça & Mesquita, 2011).

O ensino dos diferentes tipos de drible e de lançamento foi realizado de forma mais analítica, no entanto, sempre que possível, como tarefas baseadas no jogo.

Os primeiros conteúdos técnicos abordados nas aulas foram o lançamento em apoio e o drible de progressão. Estes conteúdos, apesar de já terem sido abordados em anos anteriores, foram alvo de uma exercitação cuidada, uma vez que os alunos mostraram não os dominar completamente.

Nas primeiras aulas, a predominância de habilidades ofensivas deveu-se ao facto de os alunos terem mostrado, em jogo, algumas lacunas, fundamentalmente técnicas. No entanto, uma vez que os alunos evidenciaram uma boa compreensão do jogo, conteúdos como o “passe e corte” e a penetração foram bastante desenvolvidos.

Os conteúdos (técnicos e táticos) defensivos não foram muito focados por dois motivos: pelo facto de os alunos não apresentarem grandes dificuldades nos mesmos; e pelo facto de os conteúdos (técnico e táticos) ofensivos básicos não estarem bem consolidados. Ensinar a defesa sem os alunos saberem atacar, poderia ter comprometido todo o processo ensino-aprendizagem. Assim, apenas insistimos num correto enquadramento defensivo e num sistema defensivo individual, deixando sempre espaço para o atacante poder respirar e o jogo fluir (Graça, 2004).

Relativamente à avaliação sumativa, nas últimas aulas, foi feito um torneio em situação de jogo 3x3 a meio-campo e, de forma a considerar a cultura desportiva, realizou-se um teste escrito no final do período.

Os jogos devem ser vistos como verdadeiros momentos de avaliação. Por esse motivo, durante a realização do torneio 3x3, houve um cuidado especial com o planeamento e a preparação dessas aulas (principalmente, aspetos organizativos), de forma a haver uma maior liberdade para o desempenho de outras tarefas, tal como a de observar/avaliar e corrigir.

Tal como acontece no treino, também nas aulas de Educação Física o professor deve sempre lembrar-se de que quem joga são os alunos. Desse modo, durante um jogo, o professor não deve ser perturbador, deve fazer interrupções sempre que necessário ou em situações estratégicas e deixarem os seus alunos respirarem e jogarem sem se sentirem pressionados. Foi isso que tentei fazer.

Os torneios possuem um conjunto de características peculiares que, sendo bem plantadas e igualmente colhidas, podem oferecer aos alunos excelentes frutos no que concerne ao conhecimento da modalidade, principalmente no que toca aos princípios do jogo (base para o ensino do basquetebol). Relativamente aos resultados dos jogos, não descartando a sua importância, pouco influenciaram a nossa perceção sobre a evolução dos alunos, pois o pretendido era observar maior eficiência do que eficácia, pelo

que o mais importante foi verificar se os alunos estavam ou não a aplicar aquilo que foi ensinado nas aulas anteriores. Assim, partindo deste prisma, consideramos que os alunos evoluíram, tendo sido mais notória a evolução no último torneio, em que mostraram um jogo coletivo consistente, realizando “passe e corte”, penetrando para o cesto sempre que possuíam corredor livre, tudo com uma rapidez espantosa na tomada de decisão.

Apesar da ausência de festividade verificada durante o torneio, o último dia de aulas, marcado pela entrega de prémios, apresentou um clima extremamente positivo, como se pode ver na figura 4.



Figura - Festividade durante a entrega de prémios do torneio de basquetebol 3x3.

“O Basquetebol é uma modalidade cujo esforço é do tipo intermitente” (Oliveira, 1996, p. 31), utilizando um padrão de locomoção diversificado. Assim, para exercitar as diferentes capacidades físicas, recorremos a estações ou circuitos, com inúmeras mudanças de ritmo e de direção, em que também estavam presentes elementos técnicos da modalidade.

Os conceitos psicossociais foram focados ao longo das aulas de forma implícita, no caso da assiduidade/pontualidade e respeito/disciplina, e de forma explícita no caso da responsabilidade/autonomia e cooperação. Por exemplo, na situação de aprendizagem “técnica de lançamento no fio”, a cooperação esteve bastante presente, uma vez que os alunos ajudavam o seu par a realizar um lançamento correto.

A UD de basquetebol albergou muitos acontecimentos; no entanto, apesar da sua elevada extensão, penso que não houve nenhum mais problemático. As aulas decorreram de forma regular, conveniente e tranquila,

tendo apresentado uma boa dinâmica, um clima calmo, de cooperação e entreajuda entre todos, sem grandes precipitações.

Por se tratar da primeira modalidade a ser abordada no corrente ano letivo, durante estas aulas possuía, simultaneamente, dois objetivos: ensinar (objetivo transversal a todos os professores), principalmente no basquetebol, e conhecer os alunos (ou ainda, conseguir controlar a turma). Em nosso entender, em ambos os casos, o sucesso foi alcançado; no primeiro devido à dedicação no planejamento das aulas e na realização de tudo o que fizesse com que as aulas corressem da melhor forma; o segundo aconteceu quase que naturalmente, por dois grandes motivos: o contributo dos alunos ter sido bastante benéfico e facilitador e o meu à vontade com a modalidade (o que fez com que os alunos depositassem muita confiança em mim).

A experiência que tenho na modalidade trouxe-me alguns benefícios, mas também algumas dificuldades. Benefícios, porque já me encontro familiarizada com a matéria, e por esse motivo, a transmissão dos diferentes conteúdos ou *feedbacks* durante as aulas foi feita de forma calma, compreensível e sem grandes hesitações. No entanto, também me trouxe algumas dificuldades, como por exemplo, ver os alunos a cometer muitos erros (o que é natural, por se tratar de uma escola e não de um clube) e querer estar sempre a intervir.

O professor deve cumprir o seu papel de mediador, adotando a postura de interlocutor de mensagens e informações, sendo flexível no que toca às mudanças do planejamento, mostrando aos alunos que aquele espaço é o espaço de aprendizagem e procurando entender e aceitar as relações corporais existentes no mundo humano para o bom desempenho do seu papel de educador. A prática educativa é bastante complexa, pois traz questões de ordem afetiva, emocional, cognitiva e física. A dinâmica dos acontecimentos de uma aula é tal que, mesmo planeada, detalhada e consistente, dificilmente ocorre conforme o previsto. Olhar, tom de voz, manifestação de afeto ou desafeto e diversas variáveis interferem diretamente na dinâmica anteriormente prevista. Neste sentido, dadas todas as circunstâncias (umas melhores, outras piores), penso ter estado à altura daquele que foi o meu papel.

O balanço final desta UD é muito positivo. Talvez o amor que me invade pelo basquetebol tenha ajudado, talvez a dedicação, talvez apenas a sorte; o

que parece ser certo é que, com exceção de um ou outro aspeto menos bem conseguido, todos os outros aconteceram da melhor forma.

Para finalizar esta reflexão gostaria apenas de citar uma frase presente num conhecido livro da modalidade (As coisas simples do Basquetebol), que apesar de se referir à formação de jogadores, pode também ser transportada para a escola:

“Se a formação de jogadores é, sem dúvida, um processo complexo, que exige muita dedicação, entusiasmo, paciência, um pouco de carinho, justiça, gosto por aquilo que se faz, e naturalmente, conhecimento, perante todo este quadro vir falar em coisas simples, pode parecer que estamos a cair numa certa contradição”.

(Adelino, 2003)²

4.2.3 O ensino explícito e formal do Badminton

O modelo instrucional prevalecente no ensino da modalidade de Badminton foi o Modelo de Instrução Direta, de onde emergiram estratégias de carácter explícito e formal.

Confesso que não analisei o programa nacional para esta modalidade, uma vez que segundo foi constatado na didática específica, no ano passado, o mesmo se encontra completamente desajustado. Desta forma, por aquilo que observei aquando da avaliação diagnóstica, bem como por aquilo que conversei com o professor de Educação Física da turma no ano anterior, a turma encontrava-se já num nível elementar, o que apresentou uma surpresa.

Assim, optámos por lecionar, em primeiro lugar, aqueles gestos técnicos mais básicos e essenciais ao decorrer normal do jogo, tais como os deslocamentos, a posição base e as pegas. Como consequência de uma correta abordagem da modalidade, todos os outros conteúdos foram surgindo progressivamente.

O método de abordagem aos conteúdos foram as sequências. Sequências pré-concebidas com gestos técnicos e deslocamentos, para que os alunos, de forma padronizada, pudessem colocar em prática o que aprenderam de modo a poderem melhorar a sua prática. Estas sequências foram uma ferramenta útil no que concerne não só à melhoria qualitativa da técnica dos

² Texto presente na contracapa do livro.

alunos, como ao nível das suas capacidades físicas, visto serem exercícios contínuos que melhoram a resistência e a coordenação.

O que também considerámos muito importante realizar ao longo desta unidade didática e que consta do planeamento, foi a presença assídua de situação de jogo (1x1) em todas as aulas. Não só pela sua componente competitiva, mas também por possibilitar uma aplicação mais sistemática de todos os conteúdos abordados.

A modalidade de Badminton foi, de todas, aquela que mais me surpreendeu. Em primeiro lugar, pelo facto dos alunos gostarem imenso, o que facilitou muito o processo de ensino e de aprendizagem; em segundo lugar, pela organização das aulas ter sido mais simples do que aquilo que imaginava.

Em nosso entender, o gesto técnico que ficou pior consolidado foi o *clear*. Com exceção deste, todos os outros (abordados), incluindo os serviços, mostraram-se consistentes. Assim, o que deveria ter feito era aumentar o tempo de exercitação deste batimento.

Esta UD foi um tanto quanto prejudicada por algumas interrupções, tal como o dia da visita de estudo, e pela sua reduzida extensão (apenas seis aulas). Contudo, penso que decorreu bastante bem. Inicialmente, tínhamos o receio de não conseguir abordar tudo o que pretendíamos, mas hoje constatamos que conseguimos, embora, de uma forma não muito aprofundada. Reconheço que é uma modalidade de que gosto imenso, o que pode ter facilitado a minha prestação.

4.2.4 Atletismo: a aprendizagem cooperativa e a aplicação do estudo

De acordo com o planeamento anual, a modalidade de atletismo deveria ser abordada nos dois primeiros períodos de escolaridade. Assim, do primeiro período constaram apenas corrida de longa duração ou resistência e velocidade, ficando para o segundo período a corrida de barreiras, a corrida de estafetas, os saltos (em altura e em comprimento) e o lançamento do peso.

Quanto à abordagem ao atletismo do primeiro período, decidimos começar pelos aspetos mais básicos e fundamentais da modalidade, dentro da técnica de corrida, como os *skippings*, a partida de pé e a velocidade de reação e optámos por introduzir, desde cedo, a resistência. Para além deste conteúdo, no primeiro período, introduzimos também a velocidade e a corrida de

barreiras. Esta aparece em último lugar na unidade do primeiro período, devido à sua elevada especificidade e exigência técnica.

Durante as dezoito aulas de atletismo do segundo período, incidimos sobre os saltos e o lançamento, com aplicação de um estudo neste último conteúdo. Neste, também consolidámos a corrida de barreiras, bem como abordámos a corrida de estafetas.

A primeira aula de cada salto e do lançamento do peso foi dedicada a uma avaliação diagnóstica e as restantes funcionaram da seguinte forma: as aulas de 90 minutos incidiram no salto em comprimento e no lançamento do peso e as aulas de 45 minutos incidiram no salto em altura. Por ser a disciplina do atletismo em que foi aplicado o estudo, o lançamento do peso contou com mais uma aula do que os saltos.

Ao longo das aulas do segundo período aplicámos o método de aprendizagem cooperativa por promover a socialização, gerar melhores aprendizagens, ter outros efeitos educacionais positivos e possuir, na generalidade, uma certa simpatia (Freitas, 1997). Assim, a turma foi dividida por grupos ou equipas, com um capitão em cada. Esse capitão foi portador de cartões (figura 5) com as diferentes situações de aprendizagem a realizar, bem como os seus critérios de êxito.



Figura - Exemplo de cartão utilizado no ensino do atletismo.

Os conceitos psicossociais foram abordados ao longo das aulas com enfoques diferentes consoante a disciplina o exigisse. Por exemplo, na corrida de estafetas foram instigados conceitos como a cooperação.

A cultura desportiva (material, regras de segurança, caracterização da modalidade, regulamento) foi abordada logo na primeira aula, que foi teórica.

Por sua vez, a condição física apareceu muito a par das habilidades motoras uma vez que a exercitação das habilidades motoras em atletismo influencia sobremaneira os aspetos de condição física, logo não existe muito interesse trabalhá-los separadamente, segundo o nosso ponto de vista e para este contexto.

No primeiro período, decidimos abordar a modalidade de atletismo juntamente com o basquetebol. No meu caso, utilizei algumas aulas de 90 minutos, em que possuía dois campos na primeira metade e um na segunda. O que fiz foi abordar o basquetebol (por ser uma modalidade que implica mais espaço) na primeira e o atletismo na segunda (realizando, por exemplo, circuitos, com uma rentabilidade espacial maior).

O atletismo foi a modalidade em que os alunos mostraram maiores dificuldades, principalmente no que se refere à técnica de corrida. Por esse motivo, dei continuidade à sua abordagem.

As matérias abordadas nos dois períodos foram bastante diferentes. No primeiro, a motivação era menor e as disciplinas eram menos apelativas (corridas), o que tornou mais difícil conduzir as aulas com sucesso. No segundo período a motivação para as aulas era um pouco mais notória, principalmente no grupo que foi sujeito à utilização do vídeo.

Também o método da aprendizagem cooperativa veio melhorar a motivação dos alunos, principalmente quando estes percebiam que eram todos responsáveis pelo êxito ou fracasso do trabalho coletivo que desempenhavam, tal como nos mostra Freitas (1997).

Na corrida de estafetas, os alunos assimilaram muito rapidamente os dois tipos de transmissão do testemunho abordados.

Ao contrário do que receávamos, tivemos bastante sorte na abordagem ao salto em comprimento devido às condições climatéricas favoráveis que se fizeram sentir. Contudo, em nosso entender, de todas as matérias abordadas, esta foi a que saiu mais prejudicada, devido às dificuldades apresentadas pelos alunos e às minhas dificuldades nas suas correções imediatas.

O salto em altura, disciplina do atletismo que mais domino, começou por correr menos bem (devido às muitas especificidades técnicas desta disciplina), mas nas últimas aulas a evolução dos alunos foi bastante notória.

O lançamento do peso decorreu muito melhor do que pensávamos. A aplicação do estudo fez com que a evolução dos alunos sujeitos a esta estratégia fosse muito significativa, como se pode constatar comparando os vídeos da avaliação diagnóstica com os da avaliação sumativa.

Confesso que não pensei que as disciplinas do segundo período fossem tão difíceis de serem apreendidas pelos alunos. Os erros técnicos saltavam à vista e para alguns deles eram quase impercetíveis. Assim, decidimos utilizar vídeos que mostrassem a execução correta, o que foi bastante positivo, em nosso entender, para as suas aprendizagens.

A avaliação sumativa da cultura desportiva foi feita, no primeiro período, através de um teste escrito e, no segundo período, através de trabalhos de grupo e respetiva apresentação oral. Assim, a turma foi dividida em três grupos, em que cada um trabalhou sobre as principais características e regras destas três disciplinas do atletismo: lançamento do peso, salto em altura e salto em comprimento.

O atletismo continua a ser visto como uma modalidade "chata" por muitos dos alunos, havendo ainda muito trabalho a fazer para mudar essa perspetiva.

O atletismo é uma modalidade em que não estou muito familiarizada, o que exigiu um trabalho excecional da minha parte. Sarmento (2004) afirma que quando o professor não consegue ver as discrepâncias entre a execução do praticante e a pretendida, fica diminuído na sua capacidade de intervenção. Assim, a falta de contacto com a modalidade traduziu-se, por vezes, numa dificuldades em emitir *feedbacks* rápidos e precisos no momento certo.

Por esse motivo, recorri entre outras valências, a colegas ligados à modalidade. Também a ajuda da professora cooperante foi crucial. Espero que a experiência (entendida como prática refletida) venha alterar este aspeto.

Dadas as minhas dificuldades, tentei encontrar situações de aprendizagem que fossem diferentes e lúdicas, mas eficazes. Desta forma, se por um lado foi a modalidade em que senti mais dificuldades, por outro lado foi aquela em que mais aprendi (talvez por ter sido aquela em que mais errei).

4.2.5 O ensino do Futebol por níveis

“Do ponto de vista das atitudes, importa desenvolver a ideia da necessidade imperiosa de criar um ambiente de aprendizagem, na aula de educação física, efectivo e aberto a todos os estudantes e praticantes cujas habilidades caem fora do nível geral (..), procurando criar um ambiente onde todos possam alcançar o seu máximo potencial”.

(Mesquita & Rosado, 2011, p. 29)

O ensino da modalidade de Futebol baseou-se nas diretrizes do Modelo de Competência nos Jogos de Invasão, tendo sofrido, tal como o basquetebol, uma abordagem do topo para a base.

Na primeira análise feita aos alunos, verificou-se, nitidamente, que a turma possuía dois níveis distintos. As diferenças de nível entre os alunos do sexo masculino (e alguns do sexo feminino) e a maioria dos alunos do sexo feminino saltavam à vista.

Neste sentido, partindo da premissa de que colocar rapazes e raparigas em situações aparentemente semelhante de oportunidade de prática não é suficiente para possibilitar a ascensão das raparigas a uma prática efetiva (Mesquita, 2003, cit. por Mesquita & Rosado, 2011), foram realizadas duas UD: uma para o nível elementar e outra para o nível intermédio. Consequentemente, todas as aulas foram planeadas para os dois grupos, existindo situações de aprendizagem diferentes para cada um deles.

Desta forma, partindo do princípio que uma parte da turma se encontrava no nível elementar e outra no intermédio, a UD foi pensada de forma a trabalhar com os alunos de forma separada, proporcionando uma sequência de ensino/aprendizagem adequada ao nível dos alunos que compõem a turma.

De realçar que a UD incidiu mais sobre os princípios ofensivos, em detrimento dos defensivos, pelo facto de a turma apresentar mais dificuldades nos primeiros. No início da UD, no nível elementar, optámos por começar pelos princípios de jogo penetração e contenção e pela relação com bola, porque acreditamos que nesta fase os alunos ainda não têm um domínio completo das habilidades, e por ser importante reforçar os princípios táticos individuais anteriores, antes de introduzir o princípio da cobertura ofensiva. Quanto ao

nível intermédio, optámos por reforçar os princípios ofensivos e defensivos inerentes ao nível anterior, porque acreditamos que no 7º ano deve ser feita uma reavaliação dos conhecimentos que os alunos têm em termos táctico-técnicos. As aulas seguintes, do nível intermédio, assentaram basicamente na exercitação dos pressupostos das aulas anteriores, com vista a uma rápida consolidação, e as do nível elementar caracterizaram-se pela introdução da cobertura ofensiva com criação situações de superioridade numérica no ataque (como situações de 2x1). No final da UD, no nível intermédio, optámos por introduzir o princípio ofensivo mobilidade e, no nível elementar, por desenvolver conteúdos anteriores, por estes estarem a demorar mais tempo a serem consolidados. Nas últimas aulas foi realizado um torneio como forma de avaliação sumativa das habilidades motoras abordadas. Na figura 6 encontra-se a equipa vencedora.



Figura - Equipa vencedora do torneio de futebol.

Dentro da condição física, apenas foram trabalhadas as capacidades condicionais velocidade e resistência em situação de jogo e no início das aulas, durante a ativação geral.

Por sua vez, a cultura desportiva, nomeadamente a caracterização da modalidade foi feita na primeira aula do torneio e as regras de segurança foram apresentadas logo na primeira aula desta UD.

Os conceitos psicossociais assiduidade, pontualidade, responsabilidade e autonomia foram trabalhados em todas as aulas e os conceitos cooperação e motivação em certas situações de aprendizagem em que estes conceitos estavam implícitos.

A modalidade de futebol é das modalidades na qual tenho mais à vontade e, como tal, fiquei com expectativas muito altas no que toca à minha prestação nestas aulas.

Ao longo desta UD a diferença entre os alunos dos dois sexos foi muito acentuada, e os próprios alunos separavam-se; os rapazes recusavam-se mesmo a jogar com as raparigas e vice-versa. O trabalho por níveis trouxe-me algumas dificuldades, nomeadamente na gestão do espaço; contudo, as condições climatéricas permitiram-me realizar a maior parte das aulas no relvado sintético, pelo que consegui ter todos os alunos em empenhamento motor, sem grandes tempos de espera. Apesar da pouca motivação das raparigas, penso que todos os alunos evoluíram e mostraram um transfere de aprendizagem de alguns conteúdos táticos do basquetebol para o futebol, nomeadamente, na ocupação racional do espaço, na penetração e na contenção. Desta forma, penso que o facto da UD de basquetebol ter sido extensa valeu a pena.

4.2.6 A aplicação das fichas de progressão na Ginástica

O método de abordagem desta modalidade foi, em grande parte, caracterizado pela implementação de uma estratégia particular: as fichas de progressão (figura 7).

Ficha de Progressão - Nível 2

Solo		Mini-trampolim	
Rolamento à Retaguarda		Salto de carpa	
1 Pirueta no solo, com manutenção dos segmentos corporais alinhados		Salto encarpado	
Carpa pernas afastadas, s/ corrida prep. e c/ ajuda no solo			
Ponte com ajuda realizando a amplitude máxima			
A.F.I. com ajuda de um colega, mantendo os segmentos corporais alinhados			Ass.: XXXXXX

Figura - Ficha de Progressão para o nível 2.

A escolha em aplicar as fichas de progressão como estratégia de ensino da Ginástica prende-se com o facto de ser possível a integração, na mesma aula, de alunos com níveis díspares.

Estas fichas proporcionaram uma maior autonomia aos alunos para poderem seleccionar as habilidades a desenvolver, tendo em conta as suas

necessidades e o nível em que se encontravam, bem como permitiram aos alunos a aquisição de uma componente psicossocial cada vez mais necessária no dia-a-dia, a superação.

A autonomia que proporcionou aos alunos, na seleção dos exercícios, acabou por libertar-me para tarefas de ajuda, correção e avaliação. Desta forma, durante a aplicação das fichas de progressão, o meu papel foi essencialmente o de regulação da prática, corrigindo, adaptando, sugerindo e avaliando os alunos. Esta avaliação, realizada através das fichas de progressão, permitiu-me dispensar a avaliação sumativa, visto que o carácter contínuo deste método possibilita que, no final, obtenha a informação da evolução/nível do aluno.

A estrutura das aulas foi sempre a mesma, tendo sido feito trabalho por estações, em que cada uma possuía os elementos gímnicos presentes nas referidas fichas de progressão. De forma a diminuir tempos de espera e, conseqüentemente, aumentar o tempo de empenhamento motor, foi colocada a regra de não poderem estar mais de dois pares em cada estação.

A possibilidade de fornecer autonomia aos alunos, na modalidade de ginástica, só foi possível devido ao ensino das ajudas, que aconteceu logo na primeira aula. Ainda de forma a aumentar a segurança, os alunos foram alertados, também na primeira aula, que, caso desconhecêssem ou apresentassem dúvidas sobre como realizar alguma ajuda, deveriam, imediatamente, perguntar-me.

O trabalho em grupos de dois mostrou-se eficaz, pois os alunos apenas podiam trabalhar com um colega que se encontrasse no mesmo nível; assim, enquanto um aluno realizava os diferentes elementos gímnicos, o outro realizava as respetivas ajudas. Na estação do mini-trampolim, apenas podiam estar a trabalhar dois pares em simultâneo, na medida em que a ajuda neste aparelho obrigava a presença de dois elementos.

A eficácia na abordagem a esta modalidade dependeu, em grande parte, da criação de rotinas durante as aulas, como o chegar um pouco mais cedo para colocar os materiais (colchões, trampolins, mini-trampolim e boque), trabalhar em pares e, no final das aulas, arrumar todo o material utilizado. Esta rotina permitiu aumentar o tempo útil das aulas.

Apesar do sucesso da aplicação das fichas de progressão e de todas as regras de segurança impostas, foi nesta modalidade que aconteceu o pior episódio vivido neste ano de estágio: ao realizar salto ao eixo no boque, uma aluna chocou contra a parte de trás do aparelho e contraiu uma luxação na rótula. Como se pode imaginar, a aluna reagiu, desesperadamente, pedindo ajuda. Uma vez que a aula já se encontrava a terminar, mandámos todos os alunos para o balneário e acionámos, de imediato, o Instituto Nacional de Emergência Médica. Enquanto aguardávamos a ambulância, mantivemo-nos sempre perto da aluna, prestando apoio, proferindo palavras que transmitissem calma, pois sabíamos que a dor sentida era muita. Felizmente, a ambulância não demorou muito a chegar e o socorro foi prestado de imediato, tendo a dor passado no momento, segundo a aluna. Esta lesão fez com que os objetivos propostos para esta aluna fossem modificados; assim, durante a recuperação da lesão, a aluna realizou relatórios de todas aulas.

A qualidade na realização dos diferentes elementos gímnicos, presentes nas fichas de progressão, dependia dos conceitos fisiológicos, que tiveram maior enfoque na abordagem a esta modalidade: a flexibilidade e o equilíbrio. Estes conteúdos foram trabalhados durante as partes iniciais das aulas, bem como, autonomamente pelos alunos, pelo que existia sempre uma estação com um banco sueco que permitia trabalhá-los.

4.2.7 O Voleibol e o Modelo de Educação Desportiva

O ensino do voleibol baseou-se nas diretrizes do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) e contou com a aplicação do Modelo de Educação Desportiva (MED).

Na primeira análise feita aos alunos, através do jogo 2x2, verificaram-se os seguintes problemas: aglutinação no ponto de queda da bola, indefinição de zonas de responsabilidade e mobilização ocasional para intercetar a bola. Desta forma, observou-se um nível de jogo anárquico, sendo o objetivo para as aulas seguintes, de acordo com o MAPJ, trabalhar a 2ª etapa de aprendizagem.

Portanto, para melhorar a qualidade de jogo foi explorado, para além dos gestos técnicos fundamentais (passe, serviço por baixo e manchete), a definição das zonas de responsabilidade, a diferenciação de papéis no jogo e a

finalização perto da rede. O que se pretendia era que os alunos soubessem colocar-se para receber e deslocar-se para enviar (Graça & Mesquita, 2011).

Deste modo, para esta UD não se foi mais longe do que o jogo 2x2, por este ser bastante rico em termos do encadeamento das ações defesa/ataque e pelo contato com a bola ser fundamental para a evolução dos alunos.

O conceito fisiológico mais trabalhado nesta modalidade foi a velocidade de reação, pois muitos alunos apresentavam um jogo estático. Este conceito foi desenvolvido durante as partes iniciais das aulas, aquando da ativação geral, juntamente com a posição base e os deslocamentos.

A aplicação do MED caracterizou-se pela divisão da turma em seis equipas constituídas por quatro ou cinco elementos, sendo que um era o capitão, e pela presença das seis características do respetivo modelo.

Na primeira aula, para além da explicação do MED aos alunos, foram entregues manuais de equipa e contratos aos capitães.

A turma, embora, de uma forma geral, estivesse situada na 2ª etapa de aprendizagem, possuía alguns alunos que ainda apresentavam dificuldades e que precisavam de aprimorar os conteúdos base. Neste aspeto, a aplicação do MED foi preponderante. A existência de homogeneidade inter-equipas e heterogeneidade intra-equipas fez com que os alunos mais aptos auxiliassem os menos aptos. Os alunos encararam tão bem a aplicação deste modelo que, durante as aulas, verificava-se, muitas vezes, uma enorme preocupação dos capitães em ajudar os alunos menos aptos das suas equipas a melhorarem, de forma a conseguirem alcançar o sucesso desejado durante a época desportiva, surgindo, neste sentido, a integração nas aulas.

A fase competitiva começou apenas na aula número 10, de forma a permitir um melhor desenvolvimento dos conteúdos propostos, através de noções de cooperação (em situações de 1+1 e 2+2) e de oposição (em situações de 1x1 e 2x2). Durante esta fase, os alunos desempenharam diversas funções (jogadores, treinadores, árbitros, juízes, secretários, jornalistas e fotógrafos) e mostraram uma enorme preocupação em sentirem-se parte integrante das suas equipas. O colorido e a festividade, as bandeiras, as mascotes, os gritos e a emoção vieram dignificar e autenticar este modelo.

O evento culminante foi realizado em conjunto com outras turmas que aplicaram o MED na mesma modalidade e em simultâneo. Assim, a realização

do mesmo aconteceu num período fora do tempo letivo. O facto de recearmos que os alunos não comparecessem, por terem determinadas obrigações, como aulas no Conservatório, fez com que tivéssemos cuidado ao avisá-los com a antecedência necessária, bem como os avisássemos da importância deste momento para as suas aulas. Assim, é com enorme satisfação que afirmamos que apenas faltaram dois alunos.

A aplicação do MED representou o culminar de todo o ano letivo e foi feita na última modalidade propositadamente. Aplicar o MED subentende fornecer maior autonomia aos alunos, o que com alunos do 7º ano de escolaridade pode representar um problema, devido às características desta faixa etária. Assim, optámos por desenvolver este conceito ao longo de todo o ano letivo, para que, no final, a aplicação do MED acontecesse da melhor forma.

4.2.8 O Ciclo ensino-aprendizagem-ensino

A atitude do professor na sala de aula deve caracterizar-se por uma enorme vontade de transcendência, superação e aquisição de competências que o façam evoluir enquanto Ser estimulador do crescimento dos alunos como pessoas (Alonso, 1988). O professor ensina com e para os seus alunos, da mesma forma que aprende com e para eles; surge, então, a necessidade de existir reciprocidade entre ambas as partes.

Ensinar, antes de mais, implica aprender. Aprender não se limita ao intervalo de tempo em que tiramos um curso, ou ao tempo que dedicamos a estudar e investigar para saber cada vez mais. Ensinar não se limita ao transmitir tudo o que se aprendeu num determinado momento. Todo este processo engloba, então, o experienciar, o voltar a aprender, o voltar a ensinar, e assim sucessivamente. É, por isso, um ciclo, o qual designo como ciclo ensino-aprendizagem-ensino, ou de igual significado, ciclo aprendizagem-ensino-aprendizagem.

Durante as aulas que lecionei neste ano de estágio deparei-me, por diversas vezes, com este sentimento, o de estar a ensinar e, simultaneamente, a aprender.

Aprender a lidar com uma turma nova, com pessoas novas, exigiu um conhecimento e adaptação a cada um dos alunos, para que pudesse lidar com

eles e planejar, progressivamente, cada aula. Isso também me ajudou e fez aprender relativamente à forma como controlar a turma, como motivá-los para as aulas, ou seja, tive que aprender a lidar com a turma em geral, e com cada aluno em particular; o que me leva a crer/concluir que para cada turma que venha a ter, terei que passar pelo mesmo processo de conhecimento e aprendizagem para, posteriormente, ensinar.

4.2.9 O Controlo da Turma e o Doseamento da Autoridade e da Permissão

O respeito e a disciplina foram conceitos psicossociais transversais na abordagem a todas as modalidades, por serem considerados imprescindíveis para o sucesso e a eficácia do processo ensino-aprendizagem. Contudo, o enfoque dado a estes conceitos trazia um objetivo: conseguir que os alunos usufríssem de liberdade de expressão nas aulas.

Educar implica conhecer os direitos pessoais do indivíduo. Uma educação que não respeite esse conhecimento abusa de uma autoridade exagerada e prejudicial (Cabanas, 2002). Porém, em contrapartida, na educação torna-se fundamental limitar a espontaneidade do aluno. Neste contexto, torna-se preponderante para o professor, no processo ensino-aprendizagem, saber dosear atos autoritários com atos permissivos.

O equilíbrio entre os conceitos de autoridade e de permissão permite ao professor gozar de uma comunicação mais efetiva, em que o respeito e a disciplina existam, sem que se deixe de ter em consideração os direitos dos alunos, como a liberdade de expressão.

Desta forma, a qualidade do ensino está dependente de uma correta implementação de estratégias pedagógico-didáticas que mantenham os alunos empenhados, durante uma percentagem de tempo elevada, sem recorrer a técnicas ou intervenções coercivas, negativas ou punitivas, mas, antes, manter um clima afetivo positivo (Sarmiento, 2004).

4.2.10 A Relação com os Alunos: da Construção ao Entusiasmo

“O Homem é pensamento, mas também é emotividade que se move e se comove.”

(Cabanas, 2002, p. 248)

Segundo Sarmiento (2004), compreender as condições que determinam a qualidade do ensino passa por analisar as interações entre professores e estudantes. Desta forma, um dos objetivos para este ano letivo passava por criar um clima positivo com toda a turma, tentando fazer com que esta gostasse das aulas, tivesse vontade de ir às mesmas, e que entre os alunos e entre estes e o professor se estabelecesse uma relação de colaboração e aprendizagem mútua.

A dificuldade em consegui-lo reside no facto de o ato de educar deter em si mesmo uma enorme complexidade, pois incorpora valores objetivos e valores subjetivos num mesmo contexto. Assim, a educação deve promover uma atitude reflexiva, fria e desinteressada, e ao mesmo tempo, deve suscitar interesses, sentimentos e entusiasmos saudáveis (Cabanas, 2002). Neste sentido, ao longo deste ano de estágio, procurámos encontrar estratégias que combatessem esta dificuldade.

O intuito de controlar a turma e, simultaneamente, estabelecer uma relação positiva com a mesma, levou-me a refletir e a (re)pensar em algumas estratégias, tais como: conhecer melhor os alunos – os seus interesses e comportamentos - e adotar uma postura séria, responsável e de partilha. Para tal, foi essencial conquistar a confiança deles.

Assim, ao longo do ano letivo foi assumida uma atitude de responsabilidade perante os alunos aliada a uma vontade de que os mesmos aprendessem com entusiasmo o que era lecionado. Isto representou um equilíbrio entre o transmitir conhecimento e o fazer com que os alunos se sentissem bem consigo próprios e com o professor.

Por conseguinte, o relacionamento com a turma foi caracterizado pela presença de respeito, à vontade e segurança, tendo, tanto os alunos como o professor, alcançado uma relação de confiança que se traduziu em aulas dinâmicas, cooperativas e alegres para ambas as partes, nunca prejudicando a responsabilidade, inovação e eficácia na abordagem aos conteúdos.

Contudo, essa relação de confiança não se conquista na primeira ou na segunda aula, é algo que se vai construindo aula a aula, sendo que o culminar dessa conquista traz consigo um sabor a entusiasmo. Também, de certa forma, facilita todo o processo de ensino e de aprendizagem, na medida em que deixa

de ser uma preocupação (tão grande) para o professor controlar a turma. Esta é, talvez, uma das maiores lições que retiro deste ano de estágio.

4.2.11 A Observação Sistemática como uma Ferramenta Eficaz

“Observar “qualquer coisa” não é só olhar o que se passa à nossa volta. Mais do que isso, é captar significados diferentes através da visualização.”

(Sarmento, 2004, p. 161)

Antes de ser um instrumento científico, a observação assume também funções heurísticas, de verificação ou avaliação e funções descritivas ou formativas (Sarmento, 2004). A utilidade dessas funções que a observação incorpora foi aproveitada ao longo deste ano letivo como uma ferramenta para alcançar a competência na instrução de tarefas motoras.

Neste sentido, ao longo do Estágio Profissional, foram observadas aulas, tanto de colegas estudantes-estagiários, como de professores experientes. Para tal, recorreu-se a um sistema de observação do comportamento de professores, de acordo com as oito categorias de observação, propostas por Sarmento et al. (1998): Instrução, Feedback, Organização, Afetividade Positiva, Afetividade Negativa, Intervenções verbais dos alunos, Observação e Outros comportamentos. Essas categorias foram registadas durante cinco períodos de três minutos distintos ao longo da aula (Sarmento et al., 1998).

Uma vez que observar uma tarefa deve possibilitar apreciá-la para poder estudar as suas características (Sarmento, 2004), após o registo desses comportamentos, foi realizada uma análise aos resultados, na medida em que:

“Se aceitarmos que o sucesso de professores de educação física e de treinadores desportivos depende, em larga medida, da sua competência em analisar (observar) a execução, aceitemos igualmente que apetrechar o estudante (futuro professor/treinador) com esta competência poupa anos de vida profissional.”

(Sarmento, 2004, p. 177)

4.3 Avaliação: uma riqueza mal interpretada

“A avaliação não deve ter um carácter selectivo, como se vem considerando em determinados sectores educativos, mas deve ter um sentido de ajuda e orientação constante para o aluno.”

(Carrasco, 1989, p. 13)

A conotação negativa, por diversas vezes sentida, quando se pronuncia a palavra “avaliação”, aparece como consequência de uma má interpretação do seu real significado. O conceito de avaliação é, por diversas vezes, confundido com o conceito de classificação. No entanto, avaliar não pressupõe classificar, classificar é que pressupõe avaliar, tornando-se aqui importante reforçar a ideia de que não podemos confundir avaliar com classificar. Vejamos:

“A função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos sobre os objetivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades. (...) A classificação, por seu turno, transporta para uma escala de valores a informação proporcionada pela avaliação, permitindo comparar e seriar resultados e servindo de base a decisões relativas à promoção ou não dos alunos no sistema escolar.”

(Ribeiro cit. por Pais & Monteiro, 2002, p. 51)

Por se viver numa época em que se sobrevaloriza o ato de classificar, considerando-se que este define a posição de uma pessoa na sociedade, impondo-lhe um rótulo, torna-se urgente clarificar a utilidade do ato avaliativo. Assim, na verdade, é numa forte riqueza que reside o conceito de avaliação.

Ao longo deste ano letivo o processo avaliativo foi uma constante, tendo sido mesmo essencial para a eficácia da realização da prática profissional. Porém, o conceito de avaliação incorpora uma dupla ação: uma formativa e uma formadora (Pais & Monteiro, 2002).

Relativamente à primeira, a avaliação deve ser vista como prática diária de qualquer professor (Pais & Monteiro, 2002), na medida em que permite procurar as causas da sua atuação e controlar, permanentemente, a qualidade do seu ensino, de forma a melhorar a sua prática profissional (Bento, 2003).

Por outro lado, a avaliação formadora constitui um percurso conduzido por aquele que aprende e representa um instrumento de construção dos

conhecimentos que o aluno precisa adquirir (Nunziati cit. por Pais & Monteiro, 2002).

Neste sentido, a avaliação deve ser sistemática, contínua e integral; por outras palavras, deve obedecer a um plano previamente elaborado, ser realizada ao longo de toda a prática de ensino, e ainda, incluir todos os elementos que intervêm na educação: materiais, formais, pessoais, categoriais e metodológicos (Carrasco, 1989).

4.3.1 Avaliar na Primeira Pessoa

“O fundamental, qualquer que seja a modalidade de avaliação que se tenha em vista (formativa/formadora, sumativa...), é que os critérios, as normas ou modelos segundo os quais as aprendizagens vão ser apreciadas sejam explicitados.”

(Pais & Monteiro, 2002, p. 47)

As sucessivas avaliações realizadas aos alunos, durante este ano letivo, representaram, talvez, o maior desafio neste ano de estágio. As dificuldades, constrangimentos e implicações desta ação surgem, fundamentalmente, do facto de, ao fazê-lo, estarmos a lançar juízos de valor, a beneficiar saberes, maneiras de ser e de estar; e da certeza de que por muito objetiva que ela seja, dependerá sempre dos intervenientes, dos momentos e das situações (Pais & Monteiro, 2002).

Durante este ano letivo, recorremos aos dois formatos de avaliação (contínua e pontual). A avaliação das aprendizagens foi contínua, na medida em que se configurou como um guia da progressão dos alunos, através de uma orientação pedagógica contínua (Gonçalves et al., 2010); porém, existiram também momentos específicos, em que os alunos eram avaliados, de forma explícita, como na realização do teste escrito do primeiro período, na apresentação oral dos trabalhos do segundo período e nas sucessivas avaliações sumativas das habilidades motoras das diferentes modalidades.

Neste sentido, relativamente às modalidades de avaliação, foram utilizadas as três: diagnóstica, formativa e sumativa. Assim, para um planeamento mais autêntico e exequível, uma das tarefas fundamentais da nossa ação residiu na realização de uma avaliação diagnóstica dos alunos nas

primeiras aulas do ano letivo. Conhecer os interesses, os hábitos, as atitudes, os conhecimentos e as motivações dos alunos (dados apurados da primeira reunião do Conselho de Turma) apresenta-se preponderante para o professor de Educação Física; no entanto, conhecê-los a nível das habilidades motoras, avaliá-los na nossa matéria de ensino (o desporto) é o ingrediente fundamental para a construção de um planeamento anual cuidadoso e eficaz.

Neste sentido, de modo a obter um conhecimento geral sobre as capacidades dos alunos nas várias modalidades a abordar, decidimos realizar as avaliações diagnósticas de forma concentrada no início do ano letivo. Assim, foi possível diminuir o número de aulas destinadas à concretização das avaliações e, conseqüentemente, ganhar esse tempo.

Contudo, as funções das três modalidades de avaliação complementam-se e, por isso, o professor pode recorrer a elas em qualquer altura do ano letivo (Pais & Monteiro, 2002). Assim, por vezes, ao apercebermo-nos de alguns erros oriundos de uma má diagnose feita aos alunos no início do ano letivo, foram realizadas novas avaliações diagnósticas. Por esse motivo, não se pode afirmar que esta modalidade de avaliação foi utilizada apenas no início do ano letivo.

Como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, e tendo como objetivo informar o professor e/ou o aluno sobre o mesmo ou evidenciar as dificuldades por eles encontradas, a avaliação formativa desempenha um papel de regulação e de reforço em todo este processo (Gonçalves et al., 2010). Esta resulta na determinação dos meios mais apropriados para remediar possíveis erros de execução, detetados pelo professor no decorrer da aula. Para isso, torna-se mais importante para o professor analisar as causas do que a verificação do fracasso. É neste contexto que a avaliação formativa teve a sua importância, já que nos permitiu acompanhar todo o processo ensino-aprendizagem. Desta forma, cada aula foi alvo de análise, mesmo que de forma informal e implícita (sem que os alunos se apercebessem), tendo sido feitos alguns ajustes necessários, quer ao nível dos conteúdos, quer ao nível dos objetivos.

Por fim, a avaliação sumativa refere-se ao nível atingido pelos alunos de acordo com os objetivos propostos e ao grau de eficácia do processo ensino-aprendizagem. É utilizada para o professor avaliar o seu processo de ensino e

o processo de aprendizagem dos alunos. Deste modo, podemos afirmar que a avaliação sumativa encerra um ciclo de avaliação em que já foram utilizadas a avaliação diagnóstica e a formativa (Pais & Monteiro, 2002).

Apesar de sabermos que podíamos recorrer à avaliação sumativa em qualquer altura do ano letivo (Pais & Monteiro, 2002), como já foi referido anteriormente, apenas recorremos a esta modalidade no final de cada unidade didática.

Os instrumentos e os materiais que serviram de suporte ao processo avaliativo representaram peças indispensáveis à qualidade dos sistemas de avaliação; esses instrumentos, na sua conceção e no seu desempenho formal, tornaram-se no mais simples possível e resultaram de uma reflexão sobre os procedimentos e os dispositivos de avaliação (Morgado, 2004). Todos os instrumentos de avaliação utilizados tiveram como referência a avaliação criterial, pelo que foram definidos critérios de avaliação que as respostas têm de ter, comparando o conteúdo das respostas dadas com esses critérios (Gonçalves et al., 2010).

Um dos instrumentos de avaliação utilizados foi o GPAI (*Game Performance Assessment Instrument*). Concebido para medir os comportamentos de performance no jogo que demonstrem a compreensão tática, bem como a capacidade do aluno de seleccionar e aplicar as habilidades técnicas, o GPAI é um sistema de observação multidimensional (Graça & Mesquita, 2011). Este instrumento foi, então, utilizado na avaliação dos jogos desportivos coletivos abordados (basquetebol, futebol e voleibol).

“As aprendizagens significativas só acontecem se houver por parte dos alunos uma compreensão e uma reflexão das suas aprendizagens” (Gonçalves et al., 2010, p. 63). Neste sentido, no final de cada período de escolaridade, os alunos preencheram uma ficha de auto-avaliação. Assim, de acordo com Gonçalves et al. (2010), desenvolver, no aluno, uma competência de auto-avaliação, é afirmar a sua identidade sem ocultar a sua individualidade.

4.3.2 Um Caso Particular de Equidade

“Se um gigante e um anão caminham lado a lado, cada passo que derem dará nova vantagem ao gigante”.

(Rousseau, s.d.)

Como já foi referido anteriormente, a turma que lecionei este ano não era considerada problemática; no entanto, possuía casos particulares de indisciplina, pelo que fui tentando apurar as causas, desde cedo. A noção de que a criança reage perante os outros, neste caso, os professores em função das suas primeiras experiências com os primeiros parceiros: pai, mãe, irmãos e irmãs (Cortesão & Torres, 1981), permitiram apurar duas causas: mau costume, caracterizado por exaltação do temperamento; e falta de apoio familiar, caracterizado por uma baixa auto-estima.

O primeiro caso aconteceu com três alunos que apresentavam impulsos instintivos e afetivos, que levavam a um desrespeito, de certa forma, abusivo. O segundo caso aconteceu com uma aluna, que embora gozasse de uma certa rebeldia, demonstrava, nitidamente, uma grande carência afetiva, contrariamente ao resto da turma.

Relativamente ao primeiro caso, de desrespeito e excesso de confiança, a minha atuação baseou-se em atos, maioritariamente, autoritários. Neste sentido, a minha postura foi séria, fria, severa e intolerante. Para além desta postura, durante muitas aulas, conversava com esses alunos, tentando fazê-los entender o quão prejudicial estavam a ser os seus comportamentos para a aula, para os colegas, para comigo e, principalmente, para eles próprios.

O segundo caso mereceu uma certa compreensão da minha parte, pelo que a minha atitude foi diferente da demonstrada no primeiro caso. Esta aluna demonstrava uma elevada carência afetiva, apresentava indícios de obesidade e uma significativa baixa auto-estima. Assim, apercebi-me que, para conseguir que as suas capacidades fossem realçadas, seria necessário trabalhar, primeiramente, a sua auto-estima e motivação.

Neste sentido, ao invés de reprimir e castigar o mau comportamento, constantemente, tentei elogiar e enfatizar as ações mais bem conseguidas. Além disso, consciente de que o insucesso pode fazer baixar a auto-estima e

levar o aluno a desistir de tentar o sucesso (Morgado, 2004), aquando da avaliação final do primeiro período, em vez de atribuir à aluna uma classificação de nível suficiente (3 valores), atribuí o nível bom (4 valores), o que surpreendeu outros professores. O resultado final foi bastante positivo, uma vez que a aluna passou a depositar em mim uma enorme confiança, sentindo-se mais à vontade nas aulas, demonstrando as suas potencialidades. Também os colegas começaram a vê-las com outros olhos e a aceitá-la na turma.

Este caso particular de equidade representou, sem sombra para dúvidas, uma mais-valia ao longo deste estágio. Aquela que iria ser, certamente, uma aluna que iria desistir da Educação Física e que iria passar a maior parte das aulas sentada, em silêncio, tentando passar despercebida, passou a ser uma aluna participativa, empenhada e motivada.

As potencialidades relacionam-se com a diversidade do ambiente em que os alunos se desenvolvem, no entanto, não se pode esquecer da enorme capacidade do homem em ultrapassar condicionalismos genéticos, se o meio o estimular (Cortesão & Torres, 1981). Este caso prova que é possível conseguir bons resultados, quando se busca, incansavelmente, estratégias que dêem resposta aos problemas que nos vão surgindo, ao longo da nossa prática profissional.

5. Participação na Escola

A função do professor na escola vai para além do tempo das suas aulas. A sua atividade deve ser completa, devendo atuar nos mais variados contextos de ação educativa (Cunha, 2008b).

Segundo Araújo, 1985, cit. por Cunha (2008b), o bom professor envolve-se nas atividades pedagógicas e culturais da escola, tendo um projeto pessoal de ação, não aguardando apenas o salário no final do mês. Neste sentido, ao longo do Estágio Profissional participámos em várias atividades escolares, desempenhando diferentes papéis, desde organizadores até meros professores acompanhantes.

5.1 Atividades e Multiplicidade de Papéis

Semana Olímpica na FADE-UP

A visita à Semana Olímpica da FADE-UP aconteceu a 14 de dezembro de 2012, último dia de aulas do primeiro período, durante o período da manhã. Para a visita contámos com a presença de quatro turmas de sétimos anos (A, B, C e D) e uma turma de alunos com necessidades educativas especiais.

A visita iniciou-se com uma exposição ao olimpismo, portanto com uma parte mais teórica. Apesar dos alunos estarem ansiosos por praticarem as diferentes modalidades, o monitor fez muito bem o papel dele cativando a atenção dos alunos.

De seguida, passámos para a prática do atletismo, em que contámos com a presença de membros do clube Escola do Movimento, bem como de uma estrela da modalidade: a ilustre Rosa Mota. Os alunos estavam tão entusiasmados com a visita que, a certa altura, não sabiam se queriam mais os autógrafos ou as atividades, pois sentiam-se atraídos por ambos. Também no *rugby* e no ténis a história foi idêntica, pelo que se passou uma manhã em que não se deu conta do passar das horas.

No final da visita, os alunos tiveram direito a um diploma de participação e a um lanche e, ainda deu tempo, para mostrar rapidamente o pavilhão de ginástica da Faculdade. Os alunos ficaram encantados e boquiabertos.

Durante a visita apenas acompanhámos as turmas, no entanto, na organização ficamos encarregues pelos pedidos de autorização aos Encarregados de Educação, pelas inscrições dos alunos com o Comité de Atletas Olímpicos, pela requisição dos autocarros e pela contagem do dinheiro.

A visita à Semana Olímpica foi bastante benéfica para o meu desenvolvimento profissional, pois fiquei a conhecer como se organiza uma visita de estudo, quais as complicações e constrangimentos e quais os passos a seguir. Confesso que a autorização, quase de imediato do Concelho Pedagógico, bem como o apoio financeiro disponibilizado pela Escola para a visita facilitaram bastante a possibilidade de acontecer esta atividade.

Ação de Formação: “A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Aulas de Educação Física e no Desporto Escolar”

No dia 4 de março foi realizada uma ação de formação, cujo tema era "A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas aulas de Educação Física e no Desporto Escolar".

A reflexão sobre esta ação de formação vai ser feita sob duas perspetivas: de organizadora e de formanda.

Enquanto organizadora...

A Escola Básica Dr. Costa Matos, enquanto Escola Inclusiva, com uma Unidade de Multideficiência no seu interior, assim como com alguns professores do grupo de Educação Física (EF) diretamente ligados à área, suscitou um interesse especial nos estagiários de EF. Inundados por uma vontade de aproveitar estes ingredientes, que são únicos no panorama das escolas nacionais, surgiu a ideia de organizar uma ação de formação que abordasse esta temática.

Desta forma, conversámos com professoras ligadas à área, tendo as mesmas se mostrado recetivas à ideia. Após definição da data, falamos com o Diretor da Escola, para saber se havia possibilidade de realizar a formação no auditório, bem como se podia ser naquela data. Nas reuniões seguintes elaboramos o cartaz e o *flyer* da formação, criámos um *e-mail* para as inscrições e divulgámos a mesma na Escola, na FADEUP e nas redes sociais.

O dia da formação foi marcado pelo bom ambiente que se fazia sentir, pela postura dos participantes, desde formadoras a formandos, pela capacidade de comunicação das oradoras, que transmitiam experiência e conhecimento nas suas palavras, pela presença do Diretor, que fez questão de proferir um discurso inicial e, por último, pela organização bem-sucedida da formação. Contudo, como aspeto negativo indicámos a divulgação que se mostrou insuficiente, visto ter havido pouca adesão. Deste modo, sugerimos, para uma próxima vez, uma divulgação feita através de outros meios, como o *e-mail*, outras Faculdades e Escolas.

Enquanto formanda...

Considero que esta ação de formação me foi muito enriquecedora, não só enquanto futura professora de EF, mas também como pessoa, na medida em que me permitiu obter um conhecimento mais alargado sobre como lidar com pessoas com necessidades especiais.

A primeira parte desta formação, a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, foi abordada pela professora Fernanda Borges, professora cooperante do meu núcleo de estágio. A mesma ensinou que cada caso é um caso, e que não existem receitas sobre como incluir estes alunos nas aulas de EF, uma vez que cada um tem as suas especificidades e limitações. A abordagem ao tema foi feita de uma forma o mais pragmática possível. Os exemplos mencionados, a transmissão clara de como lidar com eles, a transmissão do funcionamento correto de uma aula de EF com este tipo de alunos, fez com que, no final, me conseguisse sentir preparada para dar aulas de EF a alunos com este tipo de necessidades.

A segunda metade desta formação, a inclusão de alunos com NEE no Desporto Escolar, foi abordada por outra professora do grupo de EF da escola: a professora Sónia Calejo. A mesma referiu que apenas recentemente, no desporto escolar, se criaram modalidades vocacionadas para alunos com este tipo de necessidades e que há ainda muito a melhorar. Para além destas informações, a professora ao longo da apresentação incidiu sobre as modalidades, o funcionamento dos treinos e dos encontros, as vantagens, as lacunas e algumas regras específicas, como a divisão destes alunos por categorias.

Considerações finais

A presente ação de formação foi benéfica para todos: formadoras, formandos, escola e alunos. Formandos, pelos conhecimentos adquiridos; escola, pelo prestígio recebido; alunos, por serem, no fundo, os protagonistas e/ou os que irão sair mais beneficiados com esta formação; e formadoras por terem gostado da experiência e por quererem, inclusivamente, acreditar a mesma, o que para nós, estagiários, é bastante gratificante.

5.2 Desporto Escolar: Enquadramento e Participação

“O Desporto Escolar é o único serviço do Ministério da Educação que desenvolve actividades pedagógicas num domínio educativo predominantemente relacionado com a motricidade humana e que organiza actividades inter-escolas com um carácter sistemático, em todo o território nacional.”

(Sousa & Magalhães, 2006, p. 7)

O Desporto Escolar (DE) é uma atividade voluntária de complemento curricular, cujos objetivos são a promoção para a saúde, o desenvolvimento da cidadania e a formação de bons candidatos a praticantes desportivos (Sousa & Magalhães, 2006).

O Projeto de Desporto Escolar (PDE) deve ser parte integrante do Projeto Educativo das Escolas, bem como do Plano Anual de Atividades, na medida em que a atividade interna e externa do DE é de oferta obrigatória em todas as escolas e deve destinar-se a todos os alunos. O PDE deverá ser concebido a quatro anos, sendo que o atual refere-se ao Programa 2009/13 (Ministério da Educação, 2009).

A coordenação, o acompanhamento e a formulação de propostas de orientações, em termos pedagógicos e didáticos para as atividades do DE compete ao Gabinete Coordenador do Desporto Escolar (unidade orgânica da Direção-Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular – DGIDC – do Ministério da Educação). Às Direções Regionais de Educação (DRE) compete assegurar os recursos humanos necessários ao planeamento, acompanhamento e monitorização do desenvolvimento do Programa do DE e

respetiva aplicação no âmbito territorial. Assim, a tarefa de organizar os campeonatos, a nível territorial compete às Estruturas Locais de Coordenação do DE e às DRE e a organização dos campeonatos nacionais e internacionais compete à DGIDC (Ministério da Educação, 2009).

O financiamento é efetuado através do orçamento privativo do DE, sendo a sua gestão orçamental incluída no orçamento da DGIDC, resultante das verbas que provêm da distribuição dos lucros dos jogos sociais atribuídos à Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (Ministério da Educação, 2009).

O Clube do DE é a unidade organizativa da Escola que serve de suporte ao desenvolvimento e execução do Programa do DE e só poderá funcionar com uma dimensão de Projeto de Escola, aprovado em reunião de Conselho Pedagógico. Em cada Escola deve existir um Coordenador do Clube do DE (professor de EF indicado pelo Órgão de Direção e Gestão), Docentes, Alunos praticantes e todos os que, voluntariamente, o queiram integrar (Ministério da Educação, 2009). Dentro do DE existe a Atividade Interna e a Atividade Externa. A primeira refere-se ao conjunto de atividades físico-desportivas enquadradas no Plano Anual de Escola, desenvolvidas pelo grupo/departamento de EF e a segunda diz respeito ao conjunto de atividades físico-desportivas desenvolvidas no âmbito das diversas vertentes do Clube do DE através da participação em Encontros Inter-Escolas, de caráter competitivo ou de caráter não competitivo.

Neste sentido, o Clube do DE deverá ser responsabilizado pela dinamização e organização das atividades internas e externas, pela preparação das candidaturas ao Programa de DE, pela elaboração dos relatórios recorrentes das obrigações inerentes da adesão ao Programa, bem como pela atualização e operacionalização de todos os instrumentos e recursos de gestão à realização das atividades do DE (Ministério da Educação, 2009).

Os Campeonatos Escolares podem ser desenvolvidos em quatro fases: Local, Regional, Nacional e Internacional e a presença dos grupos/equipas nos Campeonatos Escolares, Encontros, Convívios e outros eventos, é de caráter obrigatório. Durante a realização do EP, dentro dos Projetos Especiais que fazem parte do atual Programa do DE, participei nos três em que a Escola Básica Dr. Costa Matos marcou presença (Corta-Mato, *MegaSprinter* e *CompalAir* 3x3). Para além destes eventos, colaborei ainda com a professora

responsável pelo grupo/equipa de Basquetebol Feminino, Alexandra Pinto, no escalão de Iniciadas. De forma a aumentar o meu leque de conhecimento sobre este Projeto, também marquei presença em algumas sessões de treino do grupo/equipa de Ténis de Mesa.

O Basquetebol Feminino

O grupo/equipa de basquetebol feminino (figura 8) era constituído por 20 alunas, 7 infantis e 13 iniciadas. Por não termos alunas suficientes para formar um grupo/equipa de cada um destes escalões, apenas nos inscrevemos no escalão de iniciadas, sendo que as mais novas jogaram sempre por este escalão.



Figura - Grupo/equipa de Basquetebol Feminino do Desporto Escolar.

As sessões de treino semanal estavam marcadas à quarta-feira (90 minutos) e à sexta-feira (45 minutos). A maioria das alunas estava presente no treino de quarta, pelo que, por falta de compatibilidade de horários, apenas um grupo de cinco alunas comparecia à sexta.

Contudo, apesar de um treino semanal, a evolução das alunas foi notória. No início do ano, apenas duas ou três alunas se encontravam num nível de jogo bom, finalizando com lançamento na passada, tendo boa visão e noção de jogo. No final, verificou-se toda a equipa a consegui-lo, mesmo as alunas com mais dificuldades. Deste modo, após quatro concentrações (constituídas por dois jogos cada uma) e, apesar de não termos passado à fase seguinte (por diferença de pontos e não por número de vitórias/derrotas), a

evolução na capacidade técnica e tática destas alunas foi demonstrada, de forma progressiva, ao longo dos jogos realizados. Inicialmente, a equipa era heterogénea e pouco unida. No entanto, com trabalho e empenho de alunas e professoras, no final, podemos afirmar, com satisfação, o contrário.

A relação com a equipa foi, em nosso entender, a melhor possível. O clima de afetividade e união, construído treino a treino, jogo a jogo, foi, manifestamente, gratificante. Uma das melhores recordações que levo deste estágio profissional é o prazer e a felicidade estampados no rosto destas alunas em todos os momentos.

Corrida do pai natal

“Os Corta-Matos são um dos eventos desportivos com maior tradição e significado do Desporto Escolar. Organizados em diversas fases [...] são uma competição que, no seu conjunto, envolve um muito significativo de participantes (mais de 200 000 alunos, em cada ano).”

(Sousa & Magalhães, 2006, p. 38)

A corrida do pai natal consiste, fundamentalmente, numa versão original do conhecido Corta-Mato escolar, mas com algumas modificações. Enquanto o Corta-Mato é realizado apenas para os alunos que querem competir e, portanto correr, a corrida do pai natal destina-se não só para esses alunos, mas também para os alunos que queiram realizar uma caminhada. Esta atividade aconteceu na última semana de aulas do primeiro período, sendo que uma das suas peculiaridades foi o facto de todos os participantes terem direito a um barrete de pai natal. Este ano letivo contou ainda com a presença de alunos do quarto ano das diferentes escolas primárias que fazem parte do Agrupamento.

O primeiro passo foi a entrega dos dorsais e dos barretes, seguidamente procedemos ao aquecimento, parte mais animada, pois colocamos cerca de 600 crianças e jovens dentro do relvado sintético a realizar duas coreografias realizadas por ambos os núcleos de estágio da escola. A imagem de inúmeras crianças e jovens dentro de um espaço vedado vestidas com barrete de pai natal é, no mínimo, inesquecível.

Após o aquecimento, procedemos à chamada dos alunos que iam correr. Para dar o tiro da partida convidamos um ex-internacional português de

futebol, Carlos Secretário. Esperamos uns minutos e procedemos à chamada dos alunos que participaram na marcha.

O aspeto que correu menos bem nesta manhã foi a chegada dos alunos à meta, pois houve alguns problemas na gestão e controlo do percurso, pelo que os alunos estavam a entrar por locais diferentes. No entanto, os seis primeiros de cada escalão (os que foram apurados para o corta-mato regional) foram registados corretamente, portanto o erro poderia ter sido mais problemático.

A nossa participação nesta atividade foi muito maior antes do que no próprio momento, pois ficamos encarregues pelas inscrições e atribuições das dorsais dos alunos por escalões, a criar as coreografias e a arrumar todo o material dentro do pavilhão, deixando tudo pronto para o dia da corrida. No dia propriamente dito, para além de termos participado na coreografia, apenas registámos as chegadas dos alunos, sendo que parámos no 234º aluno, por pensar que não seria preciso registar a ordem de chegada dos alunos que participaram na marcha. Depois descobrimos que tínhamos cometido um grande erro, pois registar todos os alunos (incluindo os da marcha) é uma forma de saber quais aqueles que realmente participaram e quais os que foram levantar as dorsais e depois não participaram, facto importante para, por exemplo, controlar as faltas.

A corrida do pai natal foi bastante produtiva para o nosso desenvolvimento profissional, pois ficamos a conhecer de perto como se organiza um Corta-Mato escolar, quais as complicações a nível de autarquias e entidades policiais, a importância de registar a chegada de todos os alunos, sem exceção (desta certamente nunca iremos esquecer) e como se procede a nível informático às inscrições dos alunos.

Reconheço que esta atividade suscitou um dispêndio energético e hormonal excessivo por parte de professores e estagiários, responsáveis pela organização, no momento da corrida; contudo, considero que os aspetos positivos suplantaram, quase na íntegra, os negativos, tendo sido uma atividade extremamente produtiva, em vários sentidos.

Corta-Mato Distrital

O Corta-Mato distrital aconteceu no dia 8 de fevereiro na Póvoa de Varzim. Apesar da ventania que se fazia sentir e de nenhum dos nossos alunos ter passado para a fase seguinte da prova, foi uma manhã muito bem passada.

O evento estava muito bem organizado, não havendo, aparentemente, falhas a apontar. Durante o evento a nossa tarefa foi levar e buscar os alunos da nossa escola à câmara de chamada, consoante iam chamando pelos diferentes escalões.

O Corta-Mato distrital contribuiu para o meu percurso académico e profissional, na medida em que me permitiu vivenciar no terreno o funcionamento de um evento desta dimensão. A análise feita a esta atividade levou-me a constatar alguns factos, positivos e negativos, tais como:

- ✓ Houve uma elevada adesão de professores e estagiários de EF na atividade, o que deu outra ênfase à atividade;
- ✓ A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas provas representou uma mais-valia;
- ✓ Todos ou a grande maior parte dos alunos apurados para a fase nacional serem atletas federados pode ser alvo de muita reflexão e controvérsia.

De um modo geral, foi uma atividade bastante produtiva. Ao mesmo tempo que me permitiu compreender o que é participar num Corta-Mato distrital enquanto docente, permitiu-me ainda cruzar-me com colegas estagiários de outras escolas e partilhar ideias sobre o evento.

MegaSprinter Distrital

O *MegaSprinter* é um projeto vocacionado para a disciplina de velocidade, em Atletismo, tendo como objetivo sensibilizar os jovens para a prática específica desta especialidade e para a modalidade, em geral, desenvolvendo a velocidade como capacidade física transversal à prática dos desportos. Este projeto surge de um protocolo estabelecido entre a DGIDC e a Federação Portuguesa de Atletismo (Sousa & Magalhães, 2006).

O *MegaSprinter* distrital aconteceu no dia 23 de fevereiro na Póvoa de Varzim. Apesar da atividade ter esta designação, contou ainda com uma prova de salto em comprimento, chamando-se também, por esse motivo, de mega-

salto. A organização da atividade podia ter sido melhor, dado o atraso verificado, bem como alguns erros no apuramento dos alunos.

Para nossa surpresa, um dos nossos alunos ficou apurado para a fase nacional do *MegaSprinter*, o que nos deixou a todos muito sorridentes.

Durante o evento a minha tarefa foi levar e buscar os alunos da nossa escola à câmara de chamada, consoante iam chamando pelos diferentes escalões, bem como distribuir o suplemento alimentar aos alunos.

O contributo da atividade para o meu percurso académico e profissional é semelhante ao do Corta-Mato distrital, acrescentando o facto de ficar a conhecer melhor estas duas provas em específico e o seu funcionamento.

Voluntariado nos Megs Nacionais

O voluntariado deve ser a expressão livre da sociedade civil do exercício de uma cidadania ativa e solidária, sendo importante promover uma cultura de participação pública e de uma cidadania ativa.

Assim, deve ser propósito continuar a sensibilizar todos os cidadãos, em especial os mais jovens, tornando-os mais informados, ativos e participativos, de acordo com a sua motivação, para que continuem a organizar-se em torno de "causas", quer sejam de cariz social, ambiental ou outra.

É importante continuar a estimular e apoiar as necessidades de formação e capacitação dos diversos agentes do voluntariado que atuam no terreno, na perspetiva da criação de novos modelos de atuação e da melhoria de condições para o exercício efetivo do voluntariado.

Por todo o país continuam a existir muitos voluntários que, espontaneamente, em áreas tão díspares como o desporto, ambiente e cultura, colaboram arduamente para a manutenção e dinâmica de associações e manifestações culturais.

A Federação Portuguesa de Atletismo e a DGIDC, levaram a efeito, nos últimos anos letivos, uma parceria, na procura de rentabilizar meios e interesses comuns: população alvo, instalações desportivas, material desportivo, recursos humanos...

A enorme adesão a nível nacional, de escolas, professores e alunos, ao *Mega Sprinter*, logo na primeira edição, aumentada nas edições seguintes, é elucidativa do trabalho de cooperação realizado entre essas instituições,

constituindo-se como um forte incentivo a continuar, ainda com mais entusiasmo, empenho e dedicação.

A minha participação como voluntária nos Megs (*sprint*, *km* e salto) Nacionais foi muito gratificante e enriquecedora, principalmente neste ano de estágio. Confesso que o facto de ter ficado encarregue de colaborar no secretariado contribuiu de forma mais significativa para isso.

A minha função era auxiliar no registo dos resultados, utilizando o programa informático *excel*. Contudo, uma vez que esta atividade resultou de uma parceria entre o Desporto Escolar e a Federação Portuguesa de Atletismo, esse registo foi feito por pessoal destas entidades. Assim, a minha função resumiu-se a fazer chegar os resultados às câmaras de chamada e ao locutor. Uma vez que os resultados não saem de imediato, consegui passar grande parte do tempo a observar todo o funcionamento de uma atividade deste cariz, especialmente, o funcionamento de secretariado. Neste consegui ter a noção do rigor que se consegue atingir com a utilização de meios audiovisuais, como o *videofinish*, o que foi, no mínimo, surpreendente.

À minha participação como voluntária nesta atividade devo um especial agradecimento à professora cooperante do meu núcleo de estágio, Fernanda Borges, que enquanto parte integrante da organização, me proporcionou esta oportunidade.

CompalAir 3x3

Fase Escolar

O torneio de basquetebol 3x3 escolar aconteceu no pavilhão gimnodesportivo da nossa escola, durante duas tardes de quarta-feira do segundo período (27 de fevereiro e 6 de março), com o intuito de apurar equipas para o *CompalAir 3x3* distrital.

A organização da atividade, no que se refere à calendarização dos jogos e inscrições das equipas, esteve ao cargo de um professor da escola. No entanto, durante o decorrer da atividade, principalmente na segunda quarta-feira, muitos professores do grupo de Educação Física (EF) colaboraram para que tudo corresse da melhor forma.

A minha tarefa na primeira quarta-feira foi tratar da gestão dos jogos que se realizaram em três (de seis) campos, ou seja, chamar pelas equipas, dar

informações às mesmas, apontar os resultados e cronometrar o tempo dos jogos. Na segunda quarta-feira, uma vez que estavam mais professores a colaborar, apenas fiquei encarregue por arbitrar os jogos realizados num só campo, bem como ajudar uma professora no registo dos resultados.

Desta atividade considero relevante para o meu percurso académico e profissional o facto de a mesma ter sido uma oportunidade de melhorar capacidades organizativas e de gestão de atividades como, neste caso, o torneio de basquetebol 3x3.

Apesar de já ter sido treinadora e ter tido necessidade de ajudar em torneios/concentrações de basquetebol, nesta atividade escolar tive outras tarefas que me fizeram controlar e gerir com mais atenção todos os pormenores daquilo que é um torneio escolar. Por esse motivo, considero a atividade uma mais-valia para a minha formação.

Fase Local

A fase local do torneio de basquetebol *CompalAir* 3x3 aconteceu na manhã do dia 20 de abril, na Escola Secundária de Rio Tinto. Esta atividade começou com uma surpresa pouco agradável, pois esperávamos ter as cinco equipas (apuradas) disponíveis para participar e apenas compareceram duas. Apesar deste inconveniente, partimos com os alunos presentes e, dessa forma, apenas pudemos competir com dois escalões.

À chegada da Escola Secundária de Rio Tinto pudemos constatar que muitas equipas faltaram, o que fez com que tivesse de ser feito um novo quadro competitivo. Não obstante, a organização esteve bem, não havendo erros no calendário nem nas classificações.

Quanto aos resultados obtidos pelas nossas equipas, a nossa equipa de iniciados feminino ficou apurada, tendo ganho três dos quatro jogos realizados e a nossa equipa de infantis masculino não ficou apurada, tendo perdido nas meias-finais. Dos dez alunos que foram, duas foram minhas atletas no Sporting Clube de Coimbra e quatro eram meus alunos, o que foi muito gratificante. A experiência de acompanhar estas equipas no *CompalAir* 3x3 permitiu-me participar, uma vez mais, neste torneio, mas, desta vez, desempenhando um novo papel, o de professora.

Fase Regional

A fase regional do *CompalAir* 3x3 aconteceu no dia 25 de maio na Escola Secundária Rocha Peixoto (Póvoa de Varzim).

Este dia teve uma enorme importância, pois fiquei encarregue de acompanhar o único escalão da nossa escola apurado: as iniciadas femininas. Assim, senti toda a responsabilidade que um professor de EF deve ter ao participar numa atividade deste tipo.

A chegada à, tão moderna, Escola Secundária Rocha Peixoto, ficou marcada pelo demorado levantamento das t-shirts e dos sumos. Após um atraso de uma hora, aconteceram os jogos da fase de apuramento para as finais. As nossas alunas jogaram logo no primeiro jogo, tendo sido esta a primeira de todas as derrotas. Depois desta fase, fomos almoçar ao refeitório, o que representou um bom momento de confraternização.

O período da tarde iniciou-se com dois concursos: um de lançamentos (para o escalão de juniores) e outro de manejo de bola (para o escalão de infantis). Depois, iniciaram-se os jogos das meias-finais e das finais. O fecho deste torneio aconteceu com a entrega dos prémios aos vencedores.

1ª Gala do Desporto Escolar

A 1ª Gala do Desporto Escolar foi no dia 12 de junho, tendo sido a última atividade promovida pelo Grupo Disciplinar de Educação Física. A atividade aconteceu em dois momentos: no período da tarde e no período noturno.

Durante a tarde procedeu-se a uma cerimónia com entrega de diplomas e medalhas aos cerca de 150 alunos que integraram as 9 modalidades do Desporto Escolar (DE) que a escola oferece. Esta cerimónia iniciou-se com uma pequena coreografia de apresentação às modalidades feita por alguns alunos. Contou, ainda, com três discursos: um proferido pelo Presidente do grupo/equipa do DE da escola e respetivo Diretor do Agrupamento; outro proferido pelo representante do Projeto do DE, professor de Educação Física e Presidente do Conselho Geral; e, por fim, um proferido por um aluno do DE.

Algumas horas mais tarde, realizámos um jantar de gala, procedido por um bailarico. O dia do evento veio confirmar o sucesso da ideia inicial levada a cabo pela professora Fernanda Borges. Uma escola que aposta a 100% neste projeto e que conta com um Grupo Disciplinar de EF tão coeso e empenhado,

só poderia proporcionar um evento que prestigiasse os protagonistas deste projeto: os alunos.

5.3 Direção de Turma: Enquadramento e Colaboração

“O director de turma está no "centro " da maior parte das iniciativas que estão a ser tomadas no domínio do desenvolvimento sócio – organizacional das escolas Portuguesas: inserção comunitária dos estabelecimentos de ensino, integração curricular, criação de equipas e projectos educativos locais, reforço da participação das famílias no processo educativo, mediação de tensões e conflitos”.

(Martins, 2005, p. 18)

Perante este quadro importa realçar a difícil tarefa de desempenhar o papel de Diretor de Turma (DT), pois esta requer compreensão, autonomia, autenticidade, capacidade de comunicação, aceitação, exigência, amizade, justiça, maturidade, e disponibilidade (Almeida, 2012).

A existência do DT possibilita o aumento e melhoria da comunicação e integração entre a escola, a família e todos os professores e alunos de uma determinada turma, minimizando, assim, conflitos de interesses entre estes intervenientes. Neste sentido, a aproximação e abertura que deve existir entre a escola e a família, deve ser proporcionada e trabalhada pelo DT, criando, assim, um clima favorável à aprendizagem e um conhecimento aprofundado da família dos seus alunos, bem como, das particularidades de cada um deles.

Uma das estratégias a utilizar nesta integração entre escola e família, e que foi utilizada ao longo deste ano letivo por parte da diretora de turma da turma que lecionei, foi a organização de reuniões, no início e final do ano e sempre que se justificava, tendo estas como características principais uma boa comunicação, atmosfera amigável, confortável, informal, livre de interrupções, privilegiando, assim, uma atitude positiva.

Desta forma, a DT procurou orientar os pais no acompanhamento da vida escolar dos seus filhos e envolvê-los na realização de atividades educativas com alunos e professores, no âmbito escolar ou de outros contextos de aprendizagem.

Visto que as escolas são estruturas que se organizam a elas próprias, onde é preponderante existir muito trabalho coletivo, surge, constantemente, a

necessidade de gerar acordos, lidar com expectativas, criar linguagens comuns e encontrar soluções aceitáveis para os problemas. Para isto, a comunicação é essencial, tendo o DT um papel essencial neste processo, pois tem de entender os diferentes intervenientes e destinatários do mesmo. Assim, devemos considerar que o principal objetivo do DT, enquanto líder, baseia-se na preocupação de promover uma cultura onde o processo ensino-aprendizagem decorra com a qualidade e o sucesso pretendidos.

Para tal, é crucial que o DT clarifique quais devem ser as atitudes e valores a desenvolver pelos seus alunos, dando-lhes a conhecer os seus direitos e deveres através da divulgação do Estatuto do Aluno e Ética Escolar. Esta é uma tarefa fundamental de formação da personalidade dos alunos, cujo fim é que se tornem cidadãos responsáveis perante a sociedade (Jacinto, 2006). Desta forma, no caso de infrações aos deveres dos alunos presentes no Estatuto do Aluno e Ética Escolar, o DT apresenta diferentes formas de atuação, desde alertar o aluno acerca do seu comportamento, passando pela comunicação aos encarregados de educação, até à participação junto do diretor do agrupamento ou diretor da escola não agrupada, caso o comportamento seja grave ou muito grave, instaurando-se, assim, um processo disciplinar.

Neste sentido, ao longo deste ano letivo, apesar de não ter desempenhado o cargo de DT, tentei sempre colaborar com a DT da turma, mostrando disponibilidade e interesse. Assim, à medida que iam surgindo questões ou problemas que se identificassem com a sua tarefa, comunicava com a mesma, no sentido de as resolver em conjunto.

Durante as aulas, por vezes, deparamo-nos com algumas situações que denotam, nitidamente, problemas de ordem afetiva e familiar, pelo que um diálogo assíduo com o DT pode vir a resolver ou, pelo menos, minimizá-los. Foi baseada nesta atmosfera de diálogo e partilha constante que, ao longo destes meses, fui comunicando com a DT, sempre no sentido de compreender melhor a realidade da turma e dos alunos que a compõem, visando aprimorar a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

6. Relacionamento com a Comunidade Educativa

“O professor deve ser um membro ativo da comunidade escolar, um participante empenhado nos problemas da turma, um animador cultural, um estudioso do meio social e cultural dos seus alunos, uma porta entre a escola e a família.”

(Cunha, 2008b, p. 62)

Os professores devem cumprir determinadas funções éticas na escola em que exercem a sua função, devem saber estar e saber interagir. Cooperar e integrar-se no setor administrativo, observar o sigilo que deve existir nas trocas de informações, evitar certos comentários com os alunos e evitar comentários públicos desfavoráveis à escola (Faria Jr, 1972) são algumas das características da atividade docente que vão para além do lecionar.

Neste sentido, o relacionamento com a comunidade educativa estabelecido ao longo de todo este ano letivo teve um peso importante na nossa formação, na medida em que nos permitiu interagir com outros estagiários, professores, pais e alunos. Essa interação possibilitou a aquisição de competências sociais e pessoais, certamente enriquecedoras para o nosso futuro profissional.

O nosso entendimento do relacionamento com a comunidade educativa inclui todo nosso envolvimento com a escola. Todas as interações do dia-a-dia conduziram-nos a ser parte integrante da cultura da mesma. As conversas na sala dos professores permitiram analisar e vivenciar o papel do professor enquanto profissional que discute, reflete e apresenta pontos de vista e concepções sobre diversos assuntos, como política, economia, saúde e, acima de tudo, educação. Relativamente a este, muito se falou e se verificou o quanto se tem sentido as constantes transformações do sistema educativo.

Intensificar as relações interpessoais na escola contribui para um melhor desenvolvimento dos projetos educativos. O simples cruzar nos corredores com alunos, funcionários e outros professores deu azo a conversas e brincadeiras que fomentaram uma relação agradável e de confiança, em nosso entender, preponderantes para o alcançar de uma afinidade com a escola.

Para além do suprarreferido, algumas atividades realizadas ao longo deste ano letivo contribuíram de forma significativa para a aproximação da comunidade educativa.

6.1 Projeto Cantina

O Projeto cantina é um projeto que tem vindo a crescer, ano após ano. Numa escola que já não vê obras há alguns anos e que contém uma cantina pequena para a quantidade de alunos que possui, torna-se preponderante existir um projeto que organize a gestão deste espaço. Para que essa gestão se possa concretizar, é fundamental a contribuição de professores.

Neste sentido, ao longo deste ano letivo, professores e estagiários de Educação Física integraram este projeto e auxiliaram na gestão da cantina.

O primeiro objetivo do projeto dizia respeito apenas à logística, ou seja, era o de levar a cabo formas de fazer com que os alunos entrassem na cantina por turnos e ordenadamente. Ano após anos, com o avanço deste projeto, começaram a surgir outros objetivos, tais como fomentar uma boa educação alimentar e promover um bom ambiente dentro da cantina, de forma a ser respeitada como uma sala de aula. Assim, começaram a aparecer nas ementas sopa e legumes, tendo os professores e funcionários a tarefa de incutir nos alunos a importância de uma dieta saudável.

Futuramente, a finalidade deste projeto será a de criar nos alunos um hábito, deixando de ser os professores e funcionários a insistir em regras e rotinas, passando a partir deles (alunos) a iniciativa de respeitar o espaço, os colegas, os turnos e a prática de uma alimentação saudável.

A importância deste projeto para o nosso Estágio Profissional passou não só pela compreensão, concretização e valorização do projeto, mas também pela aproximação com os discentes. Todas as semanas, ao “fazer cantina”, sem nos apercebermos, estávamos cada vez mais ligados aos alunos. Assim, se no final do ano letivo já conhecíamos a maior parte deles, devemos-lo a este projeto.

6.2 Jantar Comenius

O Projeto *Comenius* é um projeto de trabalho e de aprendizagem que visa o intercâmbio de saberes entre escolas da União Europeia. Inclui parcerias

entre alunos e professores das escolas participantes, através da realização de trabalhos/projetos dos alunos e visitas de estudo ao país parceiro. O jantar *Comenius* foi organizado por uma representante espanhola do programa *Comenius*, para toda a comunidade educativa, no dia 23 de novembro. A ementa, como não poderia deixar de ser, foi comida espanhola. Tivemos ainda o direito de desfrutar de uma bela apresentação sobre o país vizinho. No final da refeição, houve ainda tempo para uma sessão de *karaoke*.

Tradicionalmente, a Escola Básica Dr. Costa Matos realiza, todos os anos, o jantar com a sua representante do programa *Comenius*; porém, este ano letivo, pudemos contar com uma bela surpresa: este jantar ficou marcado por contar com o maior número de participantes do programa *Comenius* reunidos no mesmo espaço, alguma vez visto em todo o país. Assim, de diversas naturalidades, estavam connosco integrantes de escolas de Beja, Évora, Lisboa, Setúbal, etc.

Quanto à pertinência desta atividade face ao Estágio Profissional, é de salientar o convívio e a proximidade com a comunidade educativa e o conhecimento mais alargado da dimensão do programa acima referido.

6.3 Pequeno-almoço de Natal

O pequeno-almoço de natal foi uma atividade desenvolvida pelo grupo de Educação Física da Escola, na primeira semana das férias de Natal. Apesar da designação que foi dada a este encontro, este não consistiu apenas num pequeno-almoço. O seu início foi de facto um pequeno-almoço no Hotel Paris, mas de seguida, fomos passear pela baixa do Porto, onde fizemos uma longa caminhada, visitámos alguns monumentos e ficamos a conhecer algumas curiosidades sobre a cidade.

A atividade foi de cariz informal, contudo considero-a uma mais-valia para o Estágio Profissional, pois permitiu uma proximidade maior e um fortalecimento da relação entre os professores de Educação Física da Escola e entre estes e os estudantes estagiários.

6.4 Visita ao Parque Aquático de Amarante

No dia 6 de junho, levamos cerca de 500 crianças e jovens, em 10 autocarros, ao Parque Aquático de Amarante. Apesar do céu estar carregado

de nuvens cinzentas e do vento frio que se fazia sentir, a alegria estampada no rosto de todos os alunos, foi contagiante.

O aspeto mais positivo desta atividade foi, sem dúvida, o convívio com outros professores, funcionários e, principalmente, alunos. Conviver com alunos num contexto não muito habitual, isento daquela concentração necessária em contexto de aula, aproxima, de forma significativa, os laços existentes. Neste sentido, o facto do Grupo Disciplinar de EF da Escola Básica Dr. Costa Matos levar a cabo, todos os anos, esta atividade, revela uma mais-valia para toda a comunidade educativa, na medida em que fortalece a relação entre todos.

7. Desenvolvimento Profissional

“Todo o docente que, ano após ano, continua a confiar quase exclusivamente naquilo que adquiriu durante o seu curso, está condenado, do ponto de vista profissional, a deixar-se ultrapassar cada vez mais.”

(Cunha, 2008b, p. 85)

A melhoria da formação deve ser vista sob uma perspetiva de intervenção e reflexão, na lógica do desenvolvimento pessoal e profissional, relacionada com o conhecimento de necessidades, expectativas e representações (pensamento do professor) de formação contínua (Cunha, 2008b). Assim, a formação contínua deve gozar de alguma autonomia na definição do seu percurso (Cunha, 2008b). Neste sentido, foi feita uma reflexão sobre necessidades e ambições e traçados objetivos que dessem resposta às mesmas.

A formação ao longo da vida é fundamental perante as mudanças sociais, económicas, tecnológicas e, consequentemente, educacionais e a constatação de que os saberes não são eternos remetem para a necessidade de valorizar a formação contínua (Cunha, 2008a).

A noção de que o processo formativo do professor não é estanque e a noção de que este pode ser cultivado e, consequentemente, ampliado, motivaram-me a querer participar em determinadas ações de formação, seminários e variadas atividades que me fizessem ser e saber mais e melhor.

Desta forma, ao longo deste ano letivo, ampliaram-se conhecimentos, melhoraram-se e complementaram-se capacidades e reestruturaram-se e renovaram-se comportamentos (Nogueira et al., 1990).

7.1 Formação *Endnote*

As tecnologias de informação e de comunicação são já parte integrante do quotidiano de estudantes e professores para realização de tarefas diferenciadas, que permitem diligenciar processos com maior rapidez e qualidade. Paralelamente, a informática através da utilização das novas tecnologias permite obter informação com rapidez e comodidade.

A aquisição e atualização de conhecimentos em informática, numa vertente de aplicação direta no dia-a-dia dos profissionais, assume um papel fundamental na mudança e no desenvolvimento pessoal e organizacional, pois potencia a melhoria do desempenho, o aumento da produtividade e, em última análise, a melhoria da qualidade dos serviços prestados em todas as áreas.

No ano de estágio, invadidos pela responsabilidade de construir um documento que o fundamente, de forma rigorosa, surge a necessidade de adquirir ferramentas que enriqueçam e facilitem essa mesma construção.

A formação em *Endnote* permitiu facilitar a redação do relatório de estágio com maior rigor, bem como valorizar o *know-how* existente centrado nas necessidades reais de estudantes e estagiários.

Desta forma, esta formação teve como principal objetivo a aquisição e desenvolvimento de conhecimento no programa informático *Endnote*, com vista ao aumento da eficiência, inerente à elaboração de documentos com um valor elevado, como é o caso do relatório de estágio.

Neste sentido, a formação em *Endnote*, que decorreu no dia 7 de fevereiro foi dirigida a alguns estudantes e, dentro destes, alguns estagiários. A formadora foi a bibliotecária Patrícia Martins, que exerce funções na Biblioteca da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

7.2 Seminário “Género e Educação”

No passado dia 25 de fevereiro decorreu, na FADEUP, o Seminário "Género e Educação", no âmbito da Unidade Curricular Tópicos da Educação Física e do Desporto II, que contou com a participação de três palestrantes.

A primeira a intervir foi a professora Conceição Nogueira, tendo esta falado, fundamentalmente, sobre os três momentos por que passou o conceito de género no contexto educacional, sendo que o conceito propriamente dito só veio a surgir aquando dos movimentos feministas dos anos 70. O segundo a intervir foi o Doutor Vasco Prazeres, que mostrou de que forma a própria medicina coloca o homem como norma e a mulher como exceção. A terceira e última foi a Doutora Teresa Alvarez, que veio dar a conhecer o seu projeto Guiões de Educação, Género e Cidadania, manuais elaborados para os educadores nacionais de todas as áreas, que pretende pôr fim a uma série de comportamentos estereotipados e incorretos.

A professora Conceição Nogueira começou por falar sobre a questão do género e do sexo, afirmando que não significam o mesmo; isto é, o sexo refere-se à identidade biológica do sujeito, enquanto o género se refere à identidade social, podendo, então, alguém ser do sexo masculino, mas, ao mesmo tempo, do género feminino, e vice-versa. Isto começa já por afirmar a necessidade de atentar aos estereótipos de género, no sentido de desconstruí-los e recusá-los. A mesma professora ainda referiu a expressão de "nascer com o pacote", ou seja, as sociedades estão habituadas a que uma rapariga tenha o quarto pintado de cor-de-rosa e receba bonecas, enquanto que o rapaz receba uma bola e tenha o quarto pintado de azul. A própria sociedade atribui rótulos, sendo que, por exemplo, se uma mulher trabalhasse no setor da construção civil, estaria a representar um desvia àquilo que é socialmente aceitável, uma vez que estaria a desempenhar um trabalho que se rotula como trabalho de um homem. Com isto pode fazer-se um paralelismo ao futebol, referido pelo doutor Vasco Prazeres, nomeadamente a situação da entrada/apresentação das equipas em campo antes do início do jogo, em que as mulheres, que se apresentam ao lado dos jogadores (protagonistas do evento), vão com um vestuário bastante reduzido, e ainda atuando no intervalo com danças que quanto mais sensuais, mais aplaudidas. É certo que o homem é, fisiológica e fisicamente mais forte do que a mulher, daí que os records do mundo sejam sempre superiores no masculino; no entanto, é importante nunca esquecer, como referiu o Doutor Vasco Prazeres, que a lei fundamental da medicina é que a função faz o órgão, e se continuarmos a dar uma bola aos meninos e uma boneca às meninas, apenas iremos reforçar ainda mais o que já se tem como adquirido: a supremacia dos homens.

Após os primeiros dois professores terem demonstrado que, de facto, há exemplos, na sociedade em geral, de que vários estereótipos são construídos desde cedo, nomeadamente o das mulheres enquanto um ser secundário dependente do homem, a doutora Teresa Alvarez, ao apresentar os guiões de Educação, Género e Cidadania, afirmou que os professores podem fazer muito mais do que aquilo que na realidade é feito.

Segundo Ribeiro (1993, p. 8), "é na escola que o jovem recebe a maioria das influências sociais, as boas e as más (...), é na escola que ele recusa ou abraça os vícios, é na escola que nascem os adultos". Isto confirma a

importância dos professores educarem os alunos com o intuito de se quebrar o estereótipo de que o homem assume o papel central e a mulher não tem esse direito nem o deve ter.

Apesar de ainda se notar, de facto, diferenças relativamente à consideração dos homens e das mulheres, já se notou, ao nível da educação, evoluções positivas. Por exemplo, antigamente existiam escolas elitistas e destinadas ou a rapazes ou a raparigas, não havendo escolas mistas, e havendo disciplinas distintas, conforme se tratasse de uma escola de raparigas ou de rapazes. Hoje em dia, isso já não se observa, assim como se uniformizou o ensino e se defende a noção de escola inclusiva, no entanto, há ainda muito mais a fazer, tendo ainda em conta que as crianças e os jovens passam cada vez mais tempo em escolas, atividades extracurriculares, em vez de tempo com os pais, o que reforça o papel de professor enquanto educador.

Neste sentido, tendo em conta que a escola representa o meio mais adequado para desenvolver certas qualidades morais nos jovens (Neto, 2004), esta sessão salientou a importância do professor e da mensagem que este deve transmitir, de forma a serem evitadas influências negativas e estereótipos que se pretendem desmistificar.

7.3 Ação de Sensibilização sobre Suporte Básico de Vida

A principal motivação da minha presença nesta atividade foi a vontade de adquirir competências básicas de socorrismo, uma vez que esta é uma área que não domino e preponderante para um professor de Educação Física (EF).

Ao longo desta ação, foram adquiridos alguns conhecimentos gerais de primeiros socorros, nomeadamente competências a nível da execução de técnicas simples de socorrismo que visam a estabilização da situação de uma vítima de acidente ou doença súbita.

Na minha opinião, a aprendizagem de técnicas básicas de socorrismo deveria ser adquirida na Licenciatura em Ciências do Desporto, sendo que o facto de não o ser, a meu ver, representa uma lacuna (talvez a única) do curso. Assim, para estudantes estagiários de EF, que exercem a função de lecionar uma disciplina de cariz prático e que implica, inevitavelmente, algum risco, esta ação foi, sem dúvida, uma mais-valia.

A frequência numa ação desta natureza leva-nos a ver o mundo com outros olhos. A relação com as pessoas, a atenção dedicada ao que nos rodeia, a capacidade de ver mais além... muito se aprende a nível pessoal e da relação com os outros.

As noções adquiridas levam-nos a compreender como é tão fácil provocar acidentes e, ao mesmo tempo, preveni-los. Permitem-nos saber como atuar de forma imediata no socorro de vítimas até à chegada de meios de socorro mais especializados, ativando o Sistema Integrado de Emergência Médica.

A aquisição de competências ao nível do pré-socorro revela-se de responsabilidade acrescida, face aos seus aspetos éticos e legais. A aplicação das técnicas de reanimação, nomeadamente, do suporte básico de vida, reveste-se, também, de especial responsabilidade. Quer o socorrista, quer o tripulante de ambulância, devem intervir só até aos limites da sua experiência, treino e tolerância ao esforço; desse modo, o socorrista apenas deve intervir se possuir conhecimentos para tal. No hospital, o suporte básico de vida, iniciado pelo socorrista no local do acidente, será complementado pelo suporte avançado de vida.

Ao longo desta ação foram desenvolvidas algumas qualidades que me permitirão, como futura profissional de EF, ou ainda, como cidadã comum, atuar eficazmente: possuir bons conhecimentos técnicos, ser perseverante, ser boa observadora e possuir espírito de equipa. Considero, até, que todo o cidadão comum deveria estar a par das técnicas e competências aqui adquiridas.

Neste sentido, por todos os motivos descritos anteriormente, esta foi uma experiência rica a nível de qualidades e características desenvolvidas, bem como de conhecimentos e competências adquiridas.

O facto desta ação de sensibilização ter sido realizada apenas numa manhã mostrou-se, de certa forma, insuficiente, pois, no final, ficou a sensação de que havia muito mais a aprender. Neste sentido, fica a vontade de, num futuro próximo, realizar um curso completo de primeiros socorros.

7.4 Ação de formação “A Abordagem do Basquetebol no Ensino Básico e Secundário”

Nos dias 20 e 21 de abril aconteceu na Escola Básica Dr. Costa Matos uma ação de formação intitulada: "A Abordagem do Basquetebol no Ensino Básico e Secundário", acreditada pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua. Os destinatários eram professores das Atividades de Enriquecimento Curricular, professores dos grupos 110, 260, 620 e treinadores de basquetebol. Os objetivos passavam por sensibilizar para as novas metodologias didáticas de ensino da modalidade de Basquetebol, experimentar novas abordagens do Basquetebol, contribuir para a melhoria de práticas profissionais na abordagem do Basquetebol na escola e nos clubes. O formador era o treinador e coordenador técnico do *Dragon Force* - Futebol Clube do Porto, Carlos Vaqueiro.

O que me levou a querer participar nesta ação foi o facto de me considerar duplamente destinatária da mesma, na medida em que perspetivo ser professora de Educação Física na escola e, ao mesmo tempo, treinadora de basquetebol. O formador, treinador e professor Carlos Vaqueiro é um profissional que admiro imenso, o que também fez com que quisesse estar presente nesta formação.

A ação de formação foi dividida em três momentos: manhã e tarde de sábado e manhã de domingo. Na manhã de sábado foi feita uma abordagem teórica dos conteúdos; na tarde de sábado foi realizada uma parte mais prática, em que o formador exemplificou algumas situações de aprendizagem com 10 formandos; e, por fim, na manhã de domingo, foi feita uma exemplificação de situações de aprendizagem com alunos do 1º Ciclo.

A metodologia apresentada por Carlos Vaqueiro denota, claramente, um conhecimento absorvido da sua experiência no treino de escalões de formação da modalidade, por esse motivo, foi uma abordagem mais vocacionada para o treino. Contudo, a maior parte da informação fornecida pode ser também transportada para o ensino na escola.

Carlos Vaqueiro defende o ensino da modalidade sob uma perspetiva da base para o topo, ou seja, da técnica para a tática, sendo que primeiro se deve trabalhar a técnica e só depois a tática. Contudo, o formador alertou-nos para um erro frequente entre treinadores e professores, que é passarem da técnica

para a tática coletiva, sem antes abordarem aquilo que o mesmo considera ser o fundamental: a tática individual. Assim, a abordagem ao Basquetebol deve sempre ser feita passando da técnica para a tática individual e desta para a tática coletiva.

A estrutura de um plano de aula proposta pelo formador consiste em: na parte inicial, um jogo de aquecimento, preferencialmente com bola; na parte fundamental, e por esta ordem, trabalho de técnica individual de um ou de vários elementos técnicos da modalidade (drible, lançamento e passe), formas jogadas com ou sem superioridade numérica (como 1x1, 2x1, 2x2, 3x2, 3x1, etc), em que esteja presente a tomada de decisão e a tática individual; e, por fim, situação de jogo.

Considero que a minha participação nesta ação de formação foi muito importante, pois despertou em mim um sentido crítico mais aprofundado sobre a abordagem da modalidade na escola, na medida em que me permitiu contrabalançar o aprendido na Didática do Basquetebol na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e o aprendido nesta ação. Por outras palavras, esta formação permitiu-me realizar uma reflexão crítica sobre os prós e os contras do ensino da modalidade sob uma perspetiva do topo para a base e da base para o topo.

7.5 Conferência “Ser Diretor de Turma: Um desafio que vale a pena!”

A Mestre em Educação Armanda Martins Zenhas, através da sua experiência como diretora de turma, contando já no seu currículo com a publicação de um livro intitulado “O Papel do Director de Turma na Colaboração Escola-Família”, veio através desta conferência, que aconteceu no dia 29 de abril, abordar esta temática. Toda a abordagem foi fundamentada com base na Teoria de Sobreposição das Esferas de Influência.

Segundo esta teoria, existe uma relação intrínseca entre a escola, a família e a comunidade. Cada uma destas esferas possui valores que lhes são próprios e que lhes conferem uma identidade. Nesta interação, existem crenças e valores comuns que se tornam essenciais no decorrer do processo educativo, permitindo alcançar o sucesso académico dos alunos, em consonância com o contexto em que estes se inserem. Este sucesso torna-se mais evidente

quando os objetivos são partilhados pelas três esferas, uma vez que os esforços de todas são unidirecionados.

Apesar disto, Armanda Zenhas defende que esta teoria pode ser adaptada, especificando a relação entre Encarregado de Educação, professor e aluno, dando ao último referido uma ação social competente. Desta forma, o aluno deixa de ser um “ator esquecido”, para se tornar o principal responsável da sua aprendizagem, apesar da importante influência que os outros dois agentes têm na mesma.

A mesma autora refere que uma boa relação entre a família e a escola permitirá a valorização desta por parte dos alunos, visto que estes refletem os valores orientadores da família. Desta forma, como já foi referido, esta colaboração promove o sucesso escolar, autoestima, atitudes positivas face à aprendizagem, independência e realização pessoal.

O Diretor de Turma tem um papel fundamental como elo de ligação entre a escola e a família, bem como entre os alunos e professores. Uma vez que esta ligação nem sempre é de fácil concretização, pode o Diretor de Turma reger-se pela tipologia da colaboração escola-família-comunidade, sendo esta uma linha orientadora para a sua intervenção.

Este modelo é baseado em seis tipos de colaboração, em que cada um deles traduz-se em práticas diversas, colocando desafios que necessitam de ser ultrapassados para incluir as famílias. Estes tipos são enumerados da seguinte forma: Tipo 1 – funções parentais; Tipo 2 – comunicação; Tipo 3 – voluntariado; Tipo 4 – aprendizagem em casa; Tipo 5 – tomadas de decisão; Tipo 6 – colaboração com a comunidade.

No que diz respeito aos valores entre a escola e a família, os tipos que melhor concretizam a sua transmissão, são as funções parentais, voluntariado e a aprendizagem em casa. A participação dos pais no processo educativo dos seus educandos, através de atividades em algumas disciplinas, como por exemplo, Formação Cívica e Área de Projeto, permitirá que estes participem no desenvolvimento dos valores dos alunos, recebendo, em simultâneo, a influência dos valores da escola e da família. Esta aprendizagem em conjunto, família e alunos, permite uma troca de valores entre os dois agentes, enriquecendo, assim, ambas as partes, como por exemplo, a informação de

uma alimentação saudável, cuidados de higiene e saúde, assiduidade dos alunos às aulas, etc.

O Diretor de Turma, através das reuniões de Encarregados de Educação, tem a importante função de informar os objetivos presentes no processo de ensino-aprendizagem, de forma a compreender qual a disponibilidade dos mesmos para a participação neste processo.

Assim, estes tipos de colaboração transmitem resultados a três níveis: resultados dos alunos (desenvolvimento da autoestima, etc.); resultados para os pais (conhecimento do trabalho desenvolvido pelos filhos na escola); e, resultados para os professores (valorização do seu trabalho pelos pais).

Em suma, é um facto a existência de vantagens da colaboração entre a escola e a família para o alcance do sucesso educativo dos alunos, por isso, o papel do Diretor de Turma é fundamental como o meio de comunicação entre ambos.

8. Estudo de investigação-ação: “A Influência da Utilização do Vídeo nos Ganhos Motores de uma Turma do 7º Ano de Escolaridade”

Ana Margarida de Almeida Fernandes

Resumo

O presente estudo tem o propósito de averiguar a influência da utilização do vídeo nos ganhos motores de uma turma do 7º ano de escolaridade, durante a leção da modalidade do lançamento do peso. Pretende-se ainda com este estudo verificar qual a percepção que os alunos possuem sobre a sua utilização. Deste modo, analisámos a prestação motora de 27 alunos, durante uma Unidade Didática de Atletismo.

No início da Unidade Didática procedeu-se a uma avaliação diagnóstica do nível de prestação dos alunos e na última aula da mesma procedeu-se à avaliação final. Após a avaliação inicial, a turma foi dividida em três Grupos ou equipas de trabalho homogéneas, em que cada uma possuía um capitão. Durante as aulas que mediaram as avaliações, inicial e final, um Grupo foi sujeito à utilização do vídeo, onde os alunos realizavam os exercícios e depois observavam a sua execução, e os outros dois Grupos apenas foram sujeitos ao *feedback* do professor.

O nível de prestação dos alunos dos três Grupos, obtido na avaliação inicial, foi comparado com o alcançado na avaliação final, a fim de se verificar a sua evolução. Deste modo, pudemos verificar qual a influência do vídeo na quantidade de ganhos no desempenho motor dos alunos. Depois da avaliação final, foram aplicados inquéritos aos alunos, nos quais lhes era perguntado qual a sua opinião acerca do efeito do vídeo nas suas aprendizagens. De seguida, fomos comparar as respostas dos três Grupos, de forma a verificarmos se a influência do vídeo, quanto a eles, teve influência no seu melhoramento técnico.

Concluimos que, efetivamente, o vídeo influencia o aperfeiçoamento da técnica de lançamento do peso, contribuindo para a melhoria de desempenho dos alunos. Em relação ao que essa estratégia representa para os mesmos, verificámos, pelas suas respostas aos inquéritos, que eles consideram que observar a sua própria execução técnica foi muito importante para a sua aprendizagem, pela possibilidade que lhes confere de verificarem os seus erros e de os corrigirem. Os alunos enfatizam, ainda, o carácter motivador do vídeo.

PALAVRAS-CHAVE: VÍDEO, *FEEDBACK*, LANÇAMENTO DO PESO, EVOLUÇÃO, PERCEÇÃO.

Abstract

The purpose of the present study relies on the influence of the utilization of video recording in the improvement of motor skills of a 7th grade class, during their shot put classes. Hence, we pretend to ascertain the students' perceptions of the importance inherent to this resource usage. Thus, we analyzed the performance of 27 students during this period.

First, we realized a diagnoses' evaluation in order to register the initial performance and, at the last class, the final evaluation occurred. After the first evaluation students were divided in homogeneous work teams, each one with a captain. During the intermediate classes a Group was subjected to video recording while they realized the proposed exercises and then observed their performance. The other two Groups only received teacher's feedbacks.

The performance handled in the initial evaluation of the three Groups was compared with the final performance so we could verify their progress. Therefore we could analyze and quantify the influence of video recording in the students' motor development gains. After the last evaluation we applied a survey, in which we wanted to understand their opinion on the effect of video utilization in acknowledging and learning process. The last step was the comparison of the answers obtained in the three Groups, regarding their technical upgrading.

In fact, we concluded that video recording processes positively influence the improvement of shot put's technique, contributing for the increase of students' performance. The answers to the survey revealed that they consider truly important the observation of their own performance as it contributed for their learning process and could easily recognize the mistakes committed. Students also emphasized the motivational character of the utilization of video recording.

KEY-WORDS: VIDEO, FEEDBACK, SHOT PUT, EVOLUTION, PERCEPTION.

Introdução

“As técnicas audiovisuais sempe oferecem experiências novas. As experiências fornecem ao professor e aos alunos um bom funcionamento para aprender sempre mais, em qualidade e em quantidade.”

(Araújo, 1968, p. 8)

Os meios ao serviço do Homem sofreram um impacto emergente. Atualmente, em quase todos os contextos, existe a necessidade de perceber as capacidades e potencialidades dos novos meios. Por exemplo, na escola, surge, constantemente, a urgência de reformular estratégias de ensino, matérias e programas.

O que se pretende com este estudo é encontrar estratégias que contribuam para o êxito do ensino. Neste sentido, o nosso estudo consiste na utilização de um meio cada vez mais presente na sociedade (o vídeo) com o intuito de estimular e conduzir os alunos ao sucesso nas suas aprendizagens.

A principal função do professor é ensinar e ensinar não é apenas a mera transmissão de conteúdos ou conhecimentos, mas sim a tarefa que estimula e conduz o aluno ao sucesso nas suas aprendizagens (Aranha, 1992). Desta forma, a utilidade do vídeo na escola, pretendendo inovar estratégias recorrentes, entusiasma professores, pais e alunos, sendo uma revolução no modo de estar na escola (Abrantes, 1992).

O presente estudo insere-se no âmbito da investigação-ação, sendo que os seus resultados podem implicar uma reformulação de estratégias no ensino, projetadas para o restante ano letivo e para os próximos.

Enquadramento Teórico

A transmissão e a criação de novos saberes baseou-se, durante milénios, na oralidade (Abrantes, 1992); no entanto, se considerarmos que a melhor forma de promover a alfabetização visual é construir imagens (manipular as técnicas visuais), seremos conduzidos à ideia de que é uma pedagogia adequada à utilização escolar da linguagem visual (Calado, 1994).

Todas as profissões possuem os seus próprios instrumentos (Abrantes, 1992), e tal como noutras disciplinas, também na Educação Física os recursos audiovisuais podem surgir como um excelente utensílio de trabalho.

Vários autores enfatizam a elevada utilidade destas técnicas no ensino de Educação Física. Araújo (1968) aponta algumas das suas vantagens, nomeadamente: facilitar o ensino; favorecer a compreensão dos alunos e funcionar como fator motivador; auxiliar o professor na transmissão das suas ideias; serem eficazes como auxiliares de aprendizagem; utilizar os ouvidos e os olhos como vias de perceção; possibilitar uma aprendizagem de 35% a mais do que qualquer outro meio; melhorar a atenção; e fazer do aluno um agente ativo do trabalho.

Para além disso, a sua utilização garante uma economia de tempo, mostra aos alunos os seus erros, dá-lhes oportunidade para se autocorrigirem e aumentarem os seus ganhos, aumentando ainda a oportunidade para aprenderem e o tempo de prática (Aranha, 1992).

Segundo Almenara (1989), o vídeo funciona como um instrumento de transmissão de informação, possibilita o desenvolvimento de determinadas habilidades cognitivas nos sujeitos e cumpre ainda a função de mediar o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, reconhece-se que um filme deve ser aplicado no âmbito de um processo didático e que há filmes pedagógicos cuja estrutura quase transmite a mensagem do discurso escrito (Piasenta, 2002). O mesmo autor aponta ainda sete funcionalidades do registo do comportamento desportivo: repetir o visionamento do desenvolvimento da sequência tantas vezes quantas se quiser; modificar a velocidade do movimento; guardar uma imagem-testemunho; comunicar; permitir a investigação sem intenção de difusão; formar e “aprender a ver”; e avaliar no quadro das provas de exame ou concursos de profissões ligadas ao desporto.

Contudo, a utilização do vídeo pressupõe saber observar e analisar as imagens recebidas de modo a podermos servir-nos delas para ensinar e aprender (Garnier & Personne, 1976).

Objeto do Estudo

Definição do Problema

A utilização do vídeo como auxiliar pedagógico é uma estratégia de ensino defendida por vários autores. Araújo (1968), partindo da ideia de que a audiovisualização constitui o melhor meio de comunicação, salienta as suas vantagens no campo da Educação Física, fundamentalmente como auxiliar de aprendizagem e como fator motivador. No mesmo sentido, Piasenta (2002) exalta a elevada importância das técnicas cinematográficas, realçando a sua eficácia.

Deste modo, a transmissão de informação e *feedback* revela-se eficaz quando auxiliada pelo vídeo. Colocamos então a seguinte questão:

- No que se refere ao desempenho motor nas aulas de Educação Física, será que a utilização do vídeo, como auxiliar na transmissão de *feedback*, retira ganhos positivos no aperfeiçoamento técnico de modalidades como o lançamento do peso?

Objetivos do Estudo

Pretende-se com este estudo averiguar o efeito da utilização do vídeo, como auxiliar de ensino, bem como a percepção dos alunos quanto à mesma no que se refere à evolução das suas prestações motoras, aquando da execução da modalidade de lançamento do peso.

Hipótese

A hipótese que determinou o delineamento deste estudo foi:

- A utilização do vídeo como estratégia de ensino favorece a aprendizagem dos alunos e contribui para a sua satisfação.

Limitações do Estudo

Os resultados de qualquer processo de investigação encontram-se condicionados não só pela metodologia adotada, como também por outros aspetos. No caso deste estudo, gostaríamos de realçar os seguintes:

1. As experiências anteriores dos alunos, o coeficiente de inteligência, a capacidade de observação e análise, a vontade de aprender, entre outras, formam um leque de características inerentes ao sujeito, que contribuem para a sua evolução do desempenho motor, no processo de aperfeiçoamento das técnicas desportivas, mas que não foram consideradas variáveis independentes do nosso estudo;
2. A atividade do professor e as implicações que esta acarreta para o desempenho dos alunos;
3. O efeito desta estratégia apenas ter sido verificado a curto prazo, pelo que desconhecemos o seu efeito a longo prazo;
4. A amostra do estudo apenas abranger os alunos de uma turma do 7º ano de escolaridade;
5. A matéria de ensino debruçar-se apenas sobre o efeito do vídeo no aperfeiçoamento da modalidade de lançamento do peso;
6. As experiências motoras dos alunos fora das aulas não terem sido controladas.

Metodologia

Participantes

O estudo envolveu 27 alunos de uma turma do 7º ano de escolaridade, 10 do sexo masculino e 17 do sexo feminino. A média de idades situava-se nos 13 anos, variando entre os 12 e os 13 anos. O **quadro 1** mostra-nos a constituição dos Grupos, em relação às idades e ao sexo.

Quadro - Caracterização dos Alunos, em relação à idade e ao sexo.

Grupo	Idade				Sexo		Total
	Média	Min.	Máx.	DP	M	F	
1	12	12	12	0	3	6	9
2	11,5	11	12	0,5	3	6	9
3	11,5	11	12	0,5	4	5	9
Total	11,7	11	12	0,2	10	17	27

DP – desvio padrão.

M – masculino.

F- feminino.

O nosso estudo decorreu no ano letivo 2012/2013, durante o desenrolar da Unidade Didática de Atletismo, no 2º período de escolaridade (entre 3 de janeiro e 15 de março).

Nenhum dos participantes havia abordado a modalidade em anos anteriores. Contudo, com o intuito de verificarmos a homogeneidade dos Grupos no início do estudo, foram usados dados baseados nos resultados obtidos numa avaliação diagnóstica.

Condições de Realização

Os 27 alunos que constituem a amostra foram sujeitos a dois momentos de avaliação:

- ✓ O primeiro (pré-teste), de cariz diagnóstico, aconteceu no início da Unidade Didática, na primeira aula, com o intuito de avaliar a forma como os alunos executavam a técnica de lançamento do peso. Uma vez que todos desconheciam a totalidade das determinantes técnicas da modalidade, apenas foi pedido que executassem o lançamento frontal do peso, numa posição estática;

- ✓ O segundo (pós-teste) teve lugar seis semanas depois da primeira aula, tendo sido avaliada a forma como os alunos realizavam a técnica de lançamento do peso abordada (técnica O'brien).

Estes momentos de avaliação foram todos registados em vídeo, assim como as aulas que os mediam para, posteriormente, serem observados e analisados.

O estudo desenrolou-se apenas durante as aulas da Unidade Didática de Atletismo. Nessas aulas foram abordadas três modalidades: salto em comprimento, salto em altura e lançamento do peso.

Após a avaliação final, aplicámos inquéritos aos alunos, com a finalidade de conhecermos qual a perceção dos mesmos sobre o efeito da utilização do vídeo nas suas aprendizagens. Estes inquéritos podem ser consultados no **anexo I**.

Desta forma, a quantidade de prática, o número de oportunidades para aprender e o tipo de ensino foram, tanto quanto nos foi possível, iguais para todos os alunos.

Caracterização Geral das Unidades de Ensino

Após a avaliação inicial, a amostra foi dividida em três Grupos de trabalho homogéneos, como se pode constatar através do **quadro 2**.

Quadro - Representação da homogeneidade inter-grupo, no início do estudo.

(I) Grupos	(J) Grupos	Diferença de médias (I-J)	P	95% Intervalo de Confiança para a Diferença de Médias ^a	
1	2	1,778	,401	-1,169	4,724
	3	2,111	,233	-,835	5,058
2	3	,333	1,000	-2,613	3,280

a. Ajustamento para comparações múltiplas: Bonferroni.

A modalidade de Atletismo foi lecionada durante vinte e quatro aulas. Nas aulas de 45 minutos foi abordado o salto em altura e nas aulas de 90 minutos foram abordadas duas modalidades, salto em comprimento e

lançamento do peso, em dois espaços exteriores: relvado sintético (lançamento do peso) e campo exterior com caixa de areia (salto em comprimento).

Uma vez que este estudo incide sobre a modalidade de lançamento do peso, durante as aulas destinadas a esta modalidade, um dos Grupos (o Grupo 1) foi sujeito à utilização do vídeo, onde os alunos realizavam as situações de aprendizagem com posterior observação da sua execução.

Todos os Grupos possuíam um capitão. Ao chegar à aula, os referidos capitães recebiam do professor cartões com a descrição das situações de aprendizagem pretendidas, bem como dos critérios de êxito das mesmas. A tarefa destes era transmitir a informação contida nos cartões aos restantes colegas do respetivo Grupo.

Relativamente ao funcionamento do Grupo 1, como foi já referido, além da emissão de *feedback*, contava ainda com o contributo do vídeo. Neste, os alunos eram filmados nas suas execuções técnicas, e após cada situação de aprendizagem tinham a oportunidade de se observarem e analisarem em conjunto (professor e alunos do Grupo 1) as suas execuções. Com esta estratégia pretendíamos possuir um maior foco nos pontos-chave da execução, permitindo-nos destacar os erros mais frequentes, explicar a sua causa e consequências e sugerir correções.

A Avaliação dos Alunos

Os alunos foram sujeitos a uma avaliação inicial, a uma avaliação final e a um inquérito, após esta última.

As situações aplicadas nas avaliações foram semelhantes para todos os Grupos, bem como as estratégias utilizadas para a recolha de imagens. Contudo, os dois momentos de avaliação diferem, pelo facto dos alunos nunca terem abordado a modalidade em questão. Assim, o funcionamento dos dois momentos de avaliação foi o seguinte: na avaliação inicial, os alunos realizaram lançamento frontal, numa posição estática e, na avaliação final, os alunos realizaram a técnica retilínea do lançamento do peso completa. Os alunos foram avaliados por observação direta durante a execução da prova, e por observação em diferido das gravações, permitindo exatidão na avaliação.

O sistema de observação elaborado para a classificação dos alunos, com base nas componentes críticas e decomposição mecânica inerentes ao lançamento do peso, pode ser consultado no **anexo II**.

Aos alunos foram atribuídos pontos, de zero a cinco, consoante a execução, ou não, de cada uma das componentes críticas do lançamento, tendo em conta as diferentes ações que constituem a técnica retilínea da modalidade. O **quadro 3** mostra-nos o sistema de pontuação utilizado.

Quadro - Grelha de avaliação da técnica retilínea do lançamento do peso.

Ação	C C	Grupo 1												Grupo 2												Grupo 3											
		Aluno nº	19	14	7	5	12	10	13	17	1	16	25	4	24	21	27	6	9	28	23	11	3	8	20	15	18	26	22								
Pega	1																																				
	2																																				
	3																																				
	4																																				
	5																																				
	T																																				
Mov. Inicial	1																																				
	2																																				
	3																																				
	4																																				
	5																																				
	T																																				
Deslize	1																																				
	2																																				
	3																																				
	4																																				
	5																																				
	T																																				
Pos. Força	1																																				
	2																																				
	3																																				
	4																																				
	5																																				
	T																																				
Lançamento	1																																				
	2																																				
	3																																				
	4																																				
	5																																				
	T																																				
Total																																					

Assim, a pontuação máxima que o aluno poderia atingir era de 25 pontos, sendo o lançamento avaliado em cinco ações: pega do engenho, movimento inicial, deslize, posição de força e lançamento propriamente dito.

Análise e Tratamento dos Dados

Os dados das avaliações foram registados no programa *Microsoft Office Excel*. Após a classificação dos alunos fomos comparar os valores das prestações conseguidos em ambos os momentos de avaliação e estudámos a evolução dos mesmos através da análise de variância de medidas repetidas (ANOVA). Toda a análise de dados foi realizada no *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 21.0.

Os resultados obtidos permitiram avaliar o nível de evolução entre o estado inicial e o final de cada Grupo, bem como verificar se houve diferenças quanto à evolução entre os três Grupos, inferindo sobre a influência do vídeo.

Os Inquéritos

A aplicação dos inquéritos, após a avaliação final, teve o propósito de saber se os alunos haviam sentido o efeito do vídeo nas suas aprendizagens.

Os inquéritos aplicados eram do tipo questionário, sendo de carácter individual, anónimo, com respostas por escrito e justificação.

Relativamente ao tratamento dos dados recolhidos através dos inquéritos procedemos do seguinte modo:

- ✓ Para as respostas do tipo dicotómico (sim; não), verificámos a percentagem de alunos, numa e noutra possibilidade;
- ✓ Para as respostas de quatro escolhas (nada importantes; pouco importantes; importantes; muito importantes), verificámos a percentagem de respostas dadas pelos alunos nas várias possibilidades;
- ✓ Para tratarmos as restantes respostas procedemos a uma análise de conteúdo das justificações dadas pelos alunos. Assim, encontrámos várias categorias de respostas, pelo que fomos calcular a percentagem de alunos que se encontrava em cada uma.

Apresentação dos Resultados

Dados Relativos às Prestações Motoras

Lembramos que o Grupo 1 observou a sua prestação motora através do vídeo e os Grupos 2 e 3, que não observaram, apenas contaram com a instrução e o *feedback* do professor.

Os resultados obtidos pelos três Grupos nos dois momentos de avaliação podem ser consultados no **anexo III**.

Após a demonstração dos resultados, vamos apresentar, analisar e comparar as médias das prestações dos três Grupos em ambos os momentos de avaliação, bem como a evolução de cada um. Assim, o **quadro 4** refere-se às médias obtidas por cada Grupo, no início e no final do estudo, e o **quadro 5** refere-se à evolução de cada Grupo.

Quadro - Médias obtidas por cada Grupo, no início e no final do estudo.

Momento	Grupo	Média	Desvio-padrão	Amostra
Início	1	1,56	1,590	9
	2	3,67	2,236	9
	3	4,67	2,500	9
	Total	3,30	2,447	27
Final	1	20,00	2,236	9
	2	14,33	4,301	9
	3	12,67	3,775	9
	Total	15,67	4,674	27

Quadro - Evolução dos diferentes Grupos.

Grupos	(I) momentos	(J) momentos	Diferença de médias* (I-J)	p	95% Intervalo de Confiança para a Diferença de médias ^b	
1	1	2	-18,444*	,000	-20,701	-16,188
	2	1	18,444*	,000	16,188	20,701
2	1	2	-10,667*	,000	-12,923	-8,410
	2	1	10,667*	,000	8,410	12,923
3	1	2	-8,000*	,000	-10,257	-5,743
	2	1	8,000*	,000	5,743	10,257

*. A diferença de médias é significativa ao nível 0,05.

b. Ajustamento para comparações múltiplas: Bonferroni.

Como se pode constatar nos quadros acima apresentados, a diferença de médias no grupo 1 foi de 18,44 pontos, a diferença no grupo 2 foi de 10,67 pontos e a diferença no grupo 3 foi de 8,00 pontos, o que permite constatar que as diferenças entre a média inicial e a final de cada grupo foram estatisticamente significativas. Desta forma, a evolução dos três Grupos foi estatisticamente significativa.

Contudo, a evolução do Grupo 1 foi mais expressiva do que a evolução dos outros dois Grupos.

Quando pensamos que a turma em questão nunca abordou a modalidade de lançamento do peso anteriormente, ou seja, todos os alunos, no início do estudo, estavam no mesmo patamar (o que iria implicar que, em princípio, todos iriam evoluir), podemos constatar que a utilização do vídeo representa uma estratégia eficaz, enquanto auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem.

Dados Relativos aos Inquéritos

Começamos por apresentar os resultados relativos ao efeito do vídeo na aprendizagem, segundo a opinião dos alunos que observaram a sua execução técnica através das imagens registadas (**quadro 6**).

Quadro - Opinião dos alunos que observaram a sua execução, em relação ao efeito do vídeo na sua aprendizagem e ao seu grau de satisfação.

Após observação do vídeo	Grupo 1 9 = 100%
Pergunta: Na sua opinião, estas imagens contribuíram para a sua aprendizagem?	S – 100% N – 0 %
Pergunta: Essas imagens foram muito ou pouco importantes para a sua aprendizagem?	MI – 88,9 % I – 11,1 %
Pergunta: Qual o seu grau de satisfação, relativamente ao conjunto de aulas de lançamento do peso?	MB – 66,7 % B – 33,3 %
S – Sim MI – Muito importantes MB – Muito bom	N – Não I – Importantes B – Bom

Através do **quadro 6**, verificamos que todos os alunos afirmam que o vídeo contribuiu para a sua aprendizagem e que a grande maioria afirma que a observação da sua execução técnica, através do vídeo, foi muito importante.

Em relação à justificação das respostas, 88,9% dos alunos afirmam que o vídeo permitiu ver e corrigir os seus erros e 11,1% dos alunos afirma que o vídeo surgiu para saber o que tem de melhorar. No que respeita às justificações dadas relativamente ao grau de satisfação em relação ao conjunto de aulas de lançamento do peso: 44,4% dos alunos mostram-se satisfeitos porque o vídeo permitiu a aprendizagem da técnica do lançamento do peso; 22,2% não responderam; 11,1% dos alunos afirmam que o vídeo permitiu visualizar a sua execução; 22,2% dos alunos referem que gostaram e aprenderam bastante com a aplicação do vídeo nas aulas.

Vamos agora apresentar, no **quadro 7**, as respostas dos alunos dos Grupos 2 e 3 que não observaram a sua execução técnica através das imagens registadas, quanto ao possível efeito do vídeo na sua aprendizagem.

Quadro - Opinião dos alunos que não observaram a sua execução, em relação ao efeito que o vídeo poderia ter tido na sua aprendizagem e o seu grau de satisfação em relação às aulas.

Sem observação do vídeo	Grupos 2 e 3 18 = 100%
Pergunta: Na sua opinião, julga que se tivesse visto o vídeo poderia ter progredido mais?	S – 100% N – 0 %
Pergunta: Qual o seu grau de satisfação, relativamente ao conjunto de aulas de lançamento do peso?	MB – 50 % B – 44,4 % NR – 5,6 %
S – Sim MI – Muito importantes MB – Muito bom NR – Não respondeu	N – Não I – Importantes B – Bom

Através do **quadro 7**, verificamos que todos os alunos admitem que, se tivessem visto o vídeo, teriam progredido mais. Por sua vez, a satisfação em relação às aulas apenas é muito boa para metade dos alunos, sendo que para 44,4% é somente boa.

Ao analisar as justificações às respostas, verifica-se que se os alunos, se tivessem visto o vídeo, na opinião deles, teriam progredido mais pois,

através do vídeo, poderiam ter visto os seus erros e tentado corrigi-los (resposta de 88,9% dos alunos); 11,1% não responderam a esta pergunta.

Quanto à justificação dada relativamente ao grau de satisfação em relação ao conjunto de aulas de lançamento do peso: 22,2% dos alunos não responderam; 22,2% dos alunos referem que gostaram das aulas e de aprender esta técnica; 33,3% dos alunos afirmam que aprenderam bem a técnica; 11,1% dos alunos sublinham que gostaram de aprender uma nova modalidade; 5,6% dos alunos afirmam que o lançamento do peso é uma modalidade que sempre quiseram aprender; e, por fim, 5,6% dos alunos referem que foram aulas de grupo, em que todos se ajudavam, enfatizando aqui o efeito positivo da aprendizagem cooperativa presente nestas aulas.

Discussão dos Resultados

Após a análise dos resultados verificámos que no Grupo que recebeu informações de retorno através do vídeo, a melhoria de desempenho foi superior à alcançada pelos dois Grupos que apenas receberam essas informações através do *feedback* do professor.

Os alunos do Grupo 1, para além de apresentarem melhores resultados, também apresentam um maior grau de satisfação em relação às aulas. Assim, verificámos que o grau de satisfação com as aulas é tanto maior quanto o nível de desempenho conseguido e, tal como a maioria dos alunos, julgamos ser o vídeo o principal responsável por este facto.

Neste sentido, o vídeo revela-se importante para a aprendizagem/aperfeiçoamento da técnica retilínea do lançamento do peso, quer por facilitar este processo, quer pelo seu carácter motivador.

Com efeito, os nossos resultados são idênticos aos de diversos autores, pelo que verificámos que a utilização do vídeo, como auxiliar pedagógico, no processo de ensino e de aprendizagem, oferece as seguintes vantagens:

1. Auxilia na transmissão da matéria aos alunos, tornando-a mais perceptível, o que está de acordo com o que refere Calado (1994), Almenara (1989), Piasenta (2002) e Garnier & Personne (1976).
2. Facilita a apreensão da matéria pelos alunos, o que também é afirmado por Aranha (1992) e Garnier & Personne (1976);
3. Tem a característica de cativar e motivar os alunos, característica esta que também encontramos em Abrantes (1992), Aranha (1992) e Araújo (1968);
4. Contribui para o aumento da qualidade da prestação motora dos alunos, o que vai de encontro ao que Aranha (1992) e Araújo (1968) sustentam.

Conclusão

O estudo efetuado permite concluir que o efeito do vídeo no aperfeiçoamento da técnica do lançamento do peso é positivo, pois verificámos que quando os alunos observam a sua execução técnica, no final da Unidade de Ensino correspondente, apresentam um nível de desempenho motor superior, comparativamente aos alunos que não observam. Desta forma, podemos concluir que a evolução alcançada pelos alunos é maior quando estes recebem *feedback* através das imagens registadas em vídeo.

Assim, podemos afirmar que, efetivamente, a estratégia de transmitir *feedback* através do vídeo influencia o aperfeiçoamento da técnica de lançamento do peso, contribuindo para a melhoria de desempenho dos alunos.

Em relação ao que essa estratégia representa para os alunos, verificámos, pelas suas respostas aos inquéritos, que eles consideram que observar a sua própria execução técnica foi muito importante para a sua aprendizagem, pela possibilidade que lhes confere de verificarem os seus erros e de os corrigirem.

Os alunos enfatizam, igualmente, o carácter motivador do vídeo, na medida em que sentem que este facilita a sua aprendizagem e acelera a sua progressão.

Apesar da evolução nos três Grupos ter sido notória, com a utilização do vídeo podemos alcançar resultados superiores àqueles que obtemos quando não o utilizamos.

Neste sentido, o vídeo possibilita uma maior rentabilidade de tempo, pois num menor espaço de tempo podemos conduzir os nossos alunos aos níveis que eles normalmente atingem em mais tempo. Este facto permite aos professores disporem de um acréscimo de tempo para ensinar outras técnicas desportivas ou para aperfeiçoar as já aprendidas, conduzindo os alunos a resultados ainda melhores.

Podemos então afirmar que a nossa hipótese foi verificada, ou seja, a utilização do vídeo como estratégia de ensino favorece a aprendizagem dos alunos e contribui para a sua satisfação. Da mesma forma, podemos ainda referir que, uma vez que a utilização do vídeo contribui para o bom ambiente presente nas aulas, todas as características benéficas inerentes à sua

utilização influenciam o processo ensino-aprendizagem e melhoram as relações professor-aluno.

Outra conclusão retirada deste estudo é a de que a estratégia de utilizar o vídeo, como auxiliar de aprendizagem, implica poucos recursos, na medida em que pode ser feita com um único recurso humano: o professor e com poucos recursos informáticos: um computador, uma câmara de vídeo e um projetor.

Em suma, podemos concluir que a utilização do vídeo, como auxiliar pedagógico, traz quatro vantagens:

1. Auxilia na transmissão da matéria aos alunos, tornando-a mais perceptível;
2. Facilita a apreensão da matéria pelos alunos;
3. Tem a característica de cativar e motivar os alunos;
4. Contribui para o aumento da qualidade da prestação motora dos alunos.

Sugestões

As conclusões retiradas deste estudo levantam algumas dúvidas que permanecem sem resposta:

- Será que esta estratégia de ensino aplicada a longo prazo tem a mesma utilidade e eficácia?
- Será que esta estratégia de ensino aplicada noutras modalidades desportivas se mostra tão eficiente quanto se revelou no lançamento do peso?

A literatura leva-nos a acreditar que sim, no entanto, as respostas a estas questões ultrapassam o âmbito do nosso estudo.

Existem, ainda, alguns aspetos que, em nosso entender, contribuiriam para uma melhoria significativa deste estudo e que, por esse motivo, devem ser considerados em estudos futuros no âmbito do sucesso desta estratégia, tais como:

- Realizar o mesmo estudo, mas com uma amostra maior, logo, mais representativa, controlando sempre a influência do professor, no caso de ser diferente consoante os alunos ou a turma em questão;
- Considerar todas as características inerentes ao sujeito como variáveis independentes, por exemplo, através de inquéritos no início do estudo.

9. Conclusão

O Estágio Profissional (EP) representa o culminar de um ciclo com várias etapas: inicia-se no infantário, passa por todos os ciclos de escolaridade e acaba com o estágio; um ciclo percorrido em conjunto, que une e move pessoas, que faz o mundo progredir e avançar. O EP representa, portanto, o fim da vida estudantil e, por esse motivo, um ano carregado de emoção, lembranças e um sentimento enorme de dever cumprido; um ciclo repleto de quedas e tropeções que, ao longo de anos, tornaram possível alcançar conhecimentos e competências que nos guiaram no sentido da transcendência pessoal e profissional, no sentido de nos tornarmos pessoas melhores e de desempenharmos, de forma competente, uma profissão; neste (meu) caso, a função docente.

“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,

Muda-se o ser, muda-se a confiança;

Todo o mundo é composto de mudança,

Tomando sempre novas qualidades.

Continuamente vemos novidades,

Diferentes em tudo da esperança;

Do mal ficam as mágoas na lembrança,

E do bem, se algum houve, as saudades”.¹

O mundo é feito de mudança, por isso acredito que, quanto mais cedo aprendermos a lidar com elas, quanto maior for o nosso poder de adaptação às novas realidades, melhores e mais felizes seremos. Eis algo que ainda tenho de aperfeiçoar e, talvez por isso, tenha encarado o término deste ano de estágio como o fim de um ciclo, para mim, e de uma etapa, para os meus alunos, tendo sido vivido como um misto de emotividade e sentimentalismo, associados a um desejo de transmitir uma mensagem que os marcasse e que, de certa forma, representa o meu modo de ver e de estar no mundo. Face ao contextualismo acima descrito, deixo aqui, bem retratado no meu Relatório de Estágio, aquele que foi o discurso proferido aos meus alunos na última aula:

¹ Poema com mais de 500 anos escrito por Luís Vaz de Camões em "Sonetos".

“Bom dia a todos!

Foi um prazer enorme ter sido vossa professora de Educação Física durante este ano letivo. Nesta nossa última aula gostaria de vos dirigir umas breves palavras, que espero que vos faça refletir um pouco.

Estando eu na última etapa da vida de estudante e já tendo passado pelas várias etapas que dela fazem parte, como aquela em que vocês se encontram, a primeira lição que gostaria que aprendessem é esta: vivam muito e desfrutem da vida estudantil! Mas, não se esqueçam de todos os valores, todas as lições que os vossos pais e professores vos ensinaram e ensinam. Lembrem-se que existem hierarquias e que vocês, por enquanto, ainda se encontram muito na base. Por isso, lutem, trabalhem e não desistam, porque só assim conseguirão, um dia, chegar ao topo.

Durante a vossa vida vão passar por muitos obstáculos, muitas angústias, vão querer chorar, desistir, mas, no final, vão perceber o quão importante foram esses maus momentos. Não tenham medo de errar, desde que o façam com responsabilidade; e quando o fizerem, assumam, porque toda a gente erra e o bom disso é que ao errar toda a gente aprende.

Sei que vêm todas as regras que vos são impostas pelos *mais velhos* como uma chatice, que esses *mais velhos* são uma seca, não vos deixam em paz, não vos dão liberdade; eu já senti isso e esses *mais velhos* também. Por isso, pensem bem... esses *mais velhos* só o fazem para o vosso próprio bem, porque vos amam e só vos querem ver felizes.

Portugal é o país vice-campeão europeu da obesidade! Se há vinte anos atrás a principal causa de morte associava-se a doenças infecto-contagiosas, como a tuberculose, atualmente, a maior causa de morte está associada a doenças cardiovasculares, como a diabetes, o colesterol, a hipertensão arterial, que, por sua vez, são provocadas por uma alimentação incorreta e por uma inatividade física acrescida. Por isso, eduquem a vossa alimentação e pratiquem exercício físico! Além disso, hoje em dia, para os mais jovens, já não basta ter trabalho, é preciso ir à luta, ser-se persistente, mais do que ativo, ser-se pró-ativo! E, para tal, é preciso haver predisposição física que, só uma prática de atividade física regular, vos pode dar.

Ao longo da vossa vida tracem objetivos, trabalhem para eles e, se não os conseguirem alcançar, reformulem-nos e voltem a tentar!

Viver é algo complexo, exige responsabilidade, respeito, autonomia, disciplina e caráter, por isso, facilitem essa tarefa e vivam não só por e para vocês, mas também por e para os outros; afinal, se viver é algo tão complexo, toda essa complexidade diminui quando se vive com amor, com carinho e com partilha.

Nos dias de hoje, cada vez mais precisamos dos outros; nos dias de hoje, já não basta ser-se bom, já não basta ser-se inteligente, é preciso saber trabalhar em conjunto, por um bem comum e isso requer humildade. Certamente, terão de se rebaixar várias vezes, discordar, mas ter de aceitar, por isso, façam-no, pois, por vezes, esse é o único caminho para atingirmos o que pretendemos.

A vida está repleta de injustiças e imperfeições e quanto mais cedo o aceitarem, menos irão sofrer no futuro. Sou adepta de que não as devemos aceitar a todas, por isso espero que a vida vos ensine a selecionar aquelas de que vale a pena nos chatearmos para tentar mudar.

Queiram sempre ganhar, queiram sempre superar-se, mas saibam também perder e quando isso acontecer não culpem os outros. Como já referi, todos erramos e quando o fazemos, na maior parte das vezes, temos essa noção e, certamente que o que vamos precisar ouvir não é alguém a maltratar-nos, mas sim alguém a guiar-nos no caminho certo, a ajudar-nos.

Espero que nestes nove meses vos tenha ensinado tanto como o que vocês me ensinaram a mim. Desculpem alguma coisa da minha parte, se têm algo a dizer, digam-no já, pois gosto de aprender com os meus erros. Obrigada pela dedicação, pelo carinho e pelos momentos partilhados. Espero para o próximo ano vir a esta escola e ver-vos a todos mais crescidos, mais maduros e mais felizes. Por isso, um grande ATÉ JÁ!”²

Metaforicamente, o EP assemelha-se a uma prova de barreiras: passa a correr, vive-se de forma intensa, requer perícia, goza de objetivos e metas, implica ultrapassar obstáculos e envolve trabalho coletivo. Desta forma, a intensidade com que os acontecimentos acontecem é tal que não nos apercebemos da sua duração; a perícia requer responsabilidade e empenho que, por sua vez, implicam cometer erros e ultrapassar dificuldades e obstáculos; e, por fim, como em qualquer prova desportiva, detém em si uma vontade enorme de superação e um trabalho árduo intrínseco, realizado não só pelo protagonista, mas também por todos os intervenientes na ação.

Chegando ao final da corrida, resta-me apenas relembrar os momentos vividos com entusiasmo, transportar as aprendizagens adquiridas para a vida profissional e agradecer a todos aqueles que contribuíram, de uma forma significativa, para o alcançar da meta final.

² Discurso proferido aos alunos na última aula deste ano letivo.

Bibliografia

- Abrantes, J. (1992). *Os media e a escola : da imprensa aos audiovisuais no ensino e na formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Adelino, J. (2003). *As Coisas Simples do Basquetebol*. Lisboa: Associação Nacional de Treinadores de Basquetebol.
- Agrupamento de Escolas Costa Matos. (2011). *Projeto Educativo do Agrupamento*. Vila Nova de Gaia.
- Alarcão, I. (Ed.). (1996). *Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física a perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Almeida, S. J. S. (2012). *A Ação do Diretor de Turma na Promoção do Trabalho Colaborativo do Conselho de Turma*. Lisboa: Sérgio José Da Silva Costa Oliveira de Almeida. Dissertação de Mestrado apresentada a Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Almenara, J. (1989). *Tecnologia educativa : utilizacion didactica del video*. Barcelona: PPU.
- Alonso, M. L. G. (1988). A avaliação do professor como instrumento de inovação: um modelo para o desenvolvimento profissional dos professores. In *Ser professor – Contributos para um debate* (pp. 47 – 62). Porto: SPZN – Sindicato dos Professores da Zona Norte.
- Aranha, A. (1992). *A Utilização do Vídeo como Auxiliar Pedagógico e sua Influência no Aperfeiçoamento das Técnicas de Nadar*. Vila Real: Ágata Cristina Marques Aranha. Dissertação de Doutoramento apresentada a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Araújo, A. Q. (1968). *Técnicas Audiovisuais nas Escolas de Educação Física*. Rio de Janeiro: Museu de Educação Física.
- Bento, J. (2006). Como quem se confessa. In A. Pereira, Costa, A., & Garcia, R. (Ed.), *O Desporto entre lugares: O lugar das Ciências Humanas para a compreensão do Desporto*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Bento, J. O. (1995). *O outro lado do desporto vivências e reflexões pedagógicas*. Porto: Campo das Letras.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2008). *Da coragem, do orgulho e da paixão de ser professor auto-retrato*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Cabanas, J. (2002). *Teoria da educação: concepção antinómica da educação*. Lisboa: Edições ASA.
- Calado, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (1992). O Estabelecimento de Ensino no Contexto Local. In R. J. Bosker, Brunet, L., Canário, R., Glatter, R., Good, T. L., Hutmacher, W., Nóvoa, A., Scheerens, J., & Weinstein, R. S. (Ed.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Carrasco, J. B. (1989). *Como avaliar a aprendizagem*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Conselho Nacional de Associações de Professores e Profissionais de Educação Física. (2013). *Conselho Nacional de Associações de Professores e Profissionais de Educação Física* Consult. 3 de maio de 2013, disponível em

- Cortesão, L. (2007). O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: reflexões críticas. *Cadernos de organização e administração educacional - a turma como unidade de análise*, 1, 14.
- Cortesão, L., & Torres, M. A. (1981). *Avaliação Pedagógica*. Porto: Porto Editora.
- Crum, B. (1986). Concerning the quality of the development of knowledge in sport pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5(4).
- Cunha, A. C. (2008a). *Pós-modernidade, socialização e profissão dos professores (de Educação Física) para uma "nova" reconceptualização*. Viseu: Tipografia Guerra.
- Cunha, A. C. (2008b). *Ser professor bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Faria Jr, A. G. d. (1972). *Introdução a didáctica da educação física*. Lisboa: Forum Editora.
- Feitosa, W., & Nascimento, J. (2006). Educação Física: quais as competências profissionais? In S. Neto & D. Hunger (Eds.), *Formação Profissional em Educação Física: estudos e pesquisas*. Rio Claro: Biblioética.
- Fonseca, J. M. P. (1998). *Reflexões sobre democratização, qualidade, modernização*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.
- Franco, A. (2012). *Relatório Final de Estágio Pedagógico*. Coimbra: Ana Isabel da Costa Sousa Franco. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Freitas, C. M. V. (1997). A Aprendizagem Cooperativa. In M. F. Patrício (Ed.), *Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000* (pp. 163-177). Porto: Porto Editora.
- Garcia, R. (2006). A convergência e cruzamento de saberes no desporto. In A. Pereira, Costa, A., & Garcia, R. (Ed.), *O desporto entre lugares: o lugar das ciências humanas para a compreensão do desporto* (pp. 285). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Garnier, H., & Personne, J. (1976). *Image et Mouvement Audio-Visuel Sport – L'Audio-Visuel Auxiliaire Pédagogique*. Paris: Education Physique et Sport.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, A. (2010). *Avaliação, um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI.
- Graça, A. (1999). O conhecimento do professor de educação física. In J. Bento, Garcia, R., & Graça, A. (Ed.), *Contextos da pedagogia do desporto perspectivas e problemáticas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Graça, A. (2004). A Dosagem da Distância - deixe o possuidor da bola respirar para o jogo poder evoluir. In F. Tavares & A. Graça (Eds.), *O Basquetebol e a Pedagogia de Hermínio Barreto*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. M. Rosado, I. (Ed.), *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada. Lisboa: Edições FMH.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vida de professores*. Porto: Porto Editora.

- iJornal. (2012). *ilnformação* Consult. 4 de abril de 2013, disponível em <http://www.ionline.pt/artigos/portugal/secundario-alunos-menos-cinco-semanas-educacao-fisica>
- Jacinto, M. J. P. (2006). *Dinâmicas do Director de Turma na Promoção do Envolvimento da Família na Escola – Um contributo para a Diminuição da Indisciplina*. Lisboa: Maria João Pedro Jacinto. Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Aberta.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Martins, J. M. F. (2005). *Das Competências Legais às Práticas Organizacionais do Director de Turma*. Lisboa: João Manuel Ferreira Martins. Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Aberta.
- Matos, Z. (2011). *Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mesquita, I., & Rosado, A. (2011). O desafio pedagógico da interculturalidade no espaço da Educação Física. In I. Mesquita & A. Rosado (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Ministério da Educação. (1986). Decreto-Lei n.º 46/86. 237/86, 3067 - 3081.
- Ministério da Educação. (1989). Decreto-Lei n.º 344/89. 234/89, 4426 - 4431.
- Ministério da Educação. (1997). Decreto-Lei n.º 115/97. 217/97, 5082 - 5083.
- Ministério da Educação. (2009). *Desporto Escolar* Consult. 7 de maio de 2013, disponível em <http://www.desportoescolar.min-edu.pt/downloadFile.aspx?id=918>
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação - Um Desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Moura, W. C. (2011). *Axiologia e educação (física) discursos de professores e alunos em tempos de relativismo*. Porto: Wesley Campos de Moura. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Neto, F. X. V. (2004). *Atividades físico-desportivas: o novo paradigma de promoção da saúde*. Caxias do Sul: EDUCS.
- Nogueira, A. I. C., Rodrigues, C. M. A., & Ferreira, J. d. S. M. (1990). *Formação continua de professores um estudo um roteiro*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Oliveira, J. (1996). *Manual de Teoria e Metodologia do Treino - Nível II*. Lisboa: Federação Portuguesa de Basquetebol.
- Onofre, M. (1996). A Supervisão Pedagógica no Contexto da Formação Didáctica em Educação Física. In F. Costa, Carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J. & Pestana, C. (Ed.), *Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática*. Cruz Quebrada. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Pais, A., & Monteiro, M. (2002). *Avaliação: uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural. Teorias e Práticas*. Porto: Asa Editores.
- Pereira, A. M. (2001). *A Excelência Profissional em Educação Física e Desporto em Portugal: Perfil a partir de sete Histórias de Vida*. Porto: António Manuel de Almeida Pereira. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Petrucci, R., Bom, L., & Mira, J. (Eds.). (2009). *20 anos CNAPEF*. Loures: Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física.

- Piasenta, J. (2002). *Aprender a Observar*. Lisboa: Centro de Estudos de Formação Desportiva.
- Queirós, P. M. L. (2002). *O corpo na educação física leitura axiológica à luz de práticas e discursos*. Porto: Paula Maria Leite Queirós. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Ramos, V. (2008). *O treino do basquetebol na formação desportiva de jovens: estudo do conhecimento pedagógico de treinadores*. Porto: Valmor Ramos. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Rebelo, R. C. P. (2009). *Autopercepção das competências profissionais estudo em professores de educação física a exercer funções nos concelhos de Resende, Cinfães e Baião*. Porto: Rui Miguel Correia Pinto Rebelo. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Ribeiro, B. (1993). *A Saúde Física do Jovem Escolar*. Porto: Edição do Pelouro de Fomento Desportivo da Câmara Municipal do Porto.
- Roldão, M. C. (2007). Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34).
- Rosado, A. (2011). Pedagogia do Desporto e Desenvolvimento Pessoal e Social. In A. Rosado, & Mesquita, I. (Ed.), *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada. Lisboa: Edições FMH.
- Sá-Chaves, I. (Ed.). (2005). *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.
- Sarmento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: FMH Edições.
- Sarmento, P., Leça da Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto – Instrumentos de observação sistemática em Educação Física e Desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Seabra, A. F., Mendonça, D. M., Thomis, M. A., Anjos, L. A., & Maia, J. A. (2008). Determinantes biológicos e sócio-culturais associados à prática de atividade física de adolescentes. *Caderno de Saúde Pública*, 24(4), 721 - 736.
- Siedentop, D. (2002). Sport education: a retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 409-418.
- Sousa, J., & Magalhães, J. (2006). *Desporto Escolar: um retrato*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Tavares, F., & Graça, A. (2006). *Estudos 6*. Comunicação apresentada em 2º Seminário de Estudos Universitários em Basquetebol. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Torres, L. L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 59-81.
- Vieira, M. (2005). O lugar do trabalho escolar — entre o trabalho e o lazer? *Análise Social*, XL(176), 519-545.
- Vieira, M. C. (2010). *O ensino de Português*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

ANEXOS



Faculdade de Desporto da Universidade do Porto



Durante este período abordamos a modalidade de Lançamento do Peso. Gostaríamos agora de saber qual a sua opinião em relação aos métodos utilizados para o ensino-aprendizagem desta modalidade.

1. Assistiu à sua própria execução técnica através das imagens registadas em vídeo?

Sim____

Não____

1.1 Na tua opinião, estas imagens contribuíram para a sua aprendizagem?

1.1 Na sua opinião, julga que se tivesse visto o vídeo poderia ter progredido mais?

Sim____

Não____

Sim____

Não____

Não responde____

Não responde____

Porquê?

Para a minha aprendizagem estas imagens foram:

1____2____3____4

Nada
importantes

Muito
importantes

Porquê?

Relativamente ao conjunto de aulas de lançamento do peso, o meu grau de satisfação é:

1____2____3____4

Não responde____

Muito mau

Muito bom

Porquê?

ANEXO - Ações e critérios de avaliação da técnica retilínea do lançamento do peso.

Pega do engenho

1. O peso repousa sobre a base dos dedos;
2. Dedos ligeiramente separados;
3. O polegar e o mínimo dão estabilidade.
4. A mão não aperta o peso, serve apenas de ponto de apoio;
5. O engenho assenta principalmente sobre os três dedos centrais e a palma da mão

Movimento Inicial

1. Saída baixa, com os joelhos semi-fletidos
2. Joelho esquerdo ligeiramente atrás do direito
3. Peso do corpo sobre a perna direita
4. Tronco inclinado à frente/quase paralelo ao solo (posição horizontal **T**);
5. Braço esquerdo descontraído, à frente

Deslocamento ou Deslize

1. Perna esquerda trava na direção do lançamento, plana e ativa
2. Perna direita sai também estendida, pelo calcanhar
3. Elevação ligeira da parte superior do corpo
4. Pé direito roda para dentro / bacia roda para dentro
5. Bacia na direção do lançamento

Posição de força

1. Anca começa a rodar no sentido do lançamento
2. Braço esquerdo “fechado” e em tensão
3. Colocação rápida e ativa do pé esquerdo junto à antepara
4. Perna esquerda e dorso formam uma linha
5. Braço direito orientado para a frente, descontraído

Lançamento propriamente dito:

1. Braço esquerdo “abre-se” no sentido do lançamento
2. Pé esquerdo apoiado inteiramente no solo
3. Ambos os pés e anca rodam no sentido do lançamento
4. Extensão completa do braço de lançamento e do corpo
5. Dedos apontam para fora depois do lançamento

ANEXO - Resultados obtidos em ambos os momentos de avaliação (inicial e final) pelos alunos.

Nº Aluno	Grupo	Av. Inicial	Av. Final
19	1	3	20
14	1	0	18
7	1	4	25
5	1	3	18
12	1	0	20
10	1	2	19
13	1	0	21
17	1	0	18
1	1	2	21
16	2	5	25
25	2	8	15
4	2	2	13
24	2	1	10
21	2	3	13
27	2	4	11
6	2	5	14
9	2	1	14
28	2	4	14
23	3	3	14
11	3	5	12
3	3	5	15
8	3	6	6
20	3	1	9
15	3	7	19
18	3	9	15
26	3	2	11
22	3	4	13

Síntese final

O presente Relatório de Estágio Profissional (EP) foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular Estágio Profissional, integrada no plano de estudos do 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Segundo o Regulamento desta Unidade Curricular, tem como finalidade a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, através do desenvolvimento de competências profissionais que despertem um sentido crítico e reflexivo no futuro docente, no sentido de o tornar capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.

A realização da Prática Profissional implica uma articulação de várias áreas de desempenho, nomeadamente a Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem, a Participação na Escola, as Relações com a Comunidade e o Desenvolvimento Profissional. Estas áreas de desempenho representam o tronco estrutural da Prática Profissional e o cerne do EP. Assim, todo o conteúdo presente neste Relatório de Estágio está organizado em nove capítulos, segundo uma lógica sequenciada que incorpora essas áreas e que explanam os domínios da atividade docente, sobre os quais incidiu o EP:

1. Introdução – apresenta o propósito deste Relatório de Estágio;
2. Dimensão Pessoal – estabelece uma ligação entre os vectores: eu, desporto, os outros e o prazer de ensinar e apresenta as minhas expectativas em relação ao EP;
3. Enquadramento da Prática Profissional – retrata o contexto em que se desenrolou o EP, os seus intervenientes e apela ao papel e ao estado atual da Educação e da Educação Física;
4. Realização da Prática Profissional – espelha o funcionamento e o decorrer do processo de ensino e de aprendizagem;
5. Participação na Escola – debruça-se sobre a minha participação na escola, fora do contexto de aula;
6. Relacionamento com a Comunidade Educativa – descreve a relação estabelecida com a mesma;
7. Desenvolvimento Profissional – enumera e reflete as competências adquiridas que contribuíram de forma significativa para o meu desenvolvimento pessoal e/ou profissional;
8. Estudo de Investigação-ação – inclui uma investigação realizada com base no processo de ensino-aprendizagem;
9. Conclusão – demonstra a importância atribuída ao EP para o meu desenvolvimento pessoal e profissional presente e futuro.

A escola que abraçou o meu EP foi a Escola Básica Dr. Costa Matos, situada em Vila Nova de Gaia. Foi esta escola que me possibilitou desempenhar as funções de professora de Educação Física numa turma do 7º ano de escolaridade, durante o ano letivo 2012/2013.

Dimensão Pessoal

A perfeita harmonia entre o desporto, os outros e o prazer de ensinar acompanhou-me, definitivamente, numa das mais importantes decisões que tive que tomar: faculdade, mas qual? Era já conhecida a triste situação do país, principalmente no que ao desemprego diz respeito. Assim, foi em pleno 12º ano que tomei a decisão final, optando por aquilo que desde sempre me fez sorrir. Com vários objetivos, desejos, sonhos, com várias vontades e ambições, optei por aquilo ao qual associo tudo, desde o movimento para me levantar da cama, até ao mexer o braço, à noite, para me envolver nos lençóis, por aquilo que, para mim, resolve tudo, ou não deixa de o tentar fazer, optei por aquilo que era melhor para mim: o desporto.

Enquadramento da Prática Profissional

O EP configura-se como uma oportunidade única de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências de ensino, através de um universo autêntico de vivências no contexto escolar. A consciência de que não se atinge a competência no espaço do EP, não impede que, no ano de estágio, comecemos a colecionar formas de lá chegar. Neste sentido, a realização do EP constitui-se como uma experiência bastante satisfatória, positiva e enriquecedora, na medida em que contribui para o melhoramento das minhas competências, para a aquisição de novos conhecimentos e saberes. O ano de Estágio é o primeiro de muitos anos enquanto docente de Educação Física, o primeiro de muitos anos de prática refletida, o primeiro passo de uma longa jornada, o primeiro passo na busca, incansável, da competência profissional.

O conceito de professor reflexivo surge da diversidade e complexidade inerentes à sua atividade, pelo que a reflexão ocupa um lugar de extrema relevância, na medida em que a experiência e a empírica devem ser alvo de uma constante análise.

A escola não deve ser definida de forma redutora em momento ou lugar algum. A escola deve ser encarada como um sistema aberto que realiza trocas permanentes com o seu meio ambiente, sendo suscetível a mutabilidades constantes. Assim, se em vez de reprimidos, domesticados, homogeneizados, os alunos estivessem ativos nas aulas usufruindo de um local (simbólico) onde pudessem manifestar os seus gostos, iniciativas e interesses, conhecê-los seria mais fácil (Cortesão, 2007).

O docente de Educação Física deve estar aberto à inovação, à aprendizagem, ter uma atitude de constante questionamento, permitindo, concomitantemente, a alteração da sua conceção vigente. Entendemos que esta disciplina deve permitir interagir com os outros, de forma a aprender a cooperar e a competir de forma saudável. Assim, através da Educação Física, os alunos devem aprender os valores que estão inerentes ao desporto, no sentido de os conseguirem transportar para a sua vida/quotidiano, tanto a nível pessoal como a nível social.

Nos últimos anos observou-se a passagem de uma escola de elites para uma escola de massas. Apesar do Estado, supostamente, dever criar condições que garantam aos cidadãos a possibilidade de frequentar o ensino superior, de forma a impedir os efeitos discriminatórios decorrentes das desigualdades económicas e regionais ou de desvantagens

sociais prévias, o sistema de ensino nacional parece não dar conta do recado, desde a escola primária às universidades públicas. Também a evidência do estado atual da Educação Física não parece ser diferente, mostrando mesmo ser triste e lamentável, levando-nos a, incansavelmente, tentar procurar algumas soluções.

Segundo o Projeto Educativo da Escola Básica Dr. Costa Matos, os alunos desta escola possuem características de má formação cívica, falta de educação, linguagem pouco adequada, destruição de equipamento escolar e não valorização do outro, o que traz entraves à promoção do sucesso escolar. Contudo, o quadro docente desta escola vem tentando, ano após ano, encontrar estratégias para colmatar esta complexa situação.

O Grupo Disciplinar de Educação Física da Escola Básica Dr. Costa Matos é constituído por dez professores de Educação Física de dois ciclos de ensino (segundo e terceiro), três do sexo masculino e sete do sexo feminino. A preocupação na resolução de problemas, a entrega na concretização das atividades, a sinceridade e frontalidade com que lidam com as situações, sempre no sentido de melhorá-las, mesmo que, por vezes, em prejuízo dos próprios, é louvável.

A turma que lecionei durante este ano letivo é do 7º ano de escolaridade e possui 28 alunos. A sua principal característica é pertencer ao ensino articulado. Por esse motivo, possui no seu horário tempo letivo realizado no Conservatório Regional de Vila Nova de Gaia.

Realização da Prática Profissional

Planear é uma função fulcral da atividade do professor, na medida em que possibilita minimizar o inesperado. Prova disto é o facto do ano letivo ter início antes do período de aulas, tendo sido o seu início marcado por inúmeras reuniões, cuja função foi, nada mais nada menos, planear e preparar o decorrer do ano letivo. O planeamento dos três níveis de ensino foi construído tendo por base as orientações do Programa Nacional de Educação Física para o 3º Ciclo, as decisões tomadas pelo grupo disciplinar de Educação Física da Escola, as características da turma, o número de aulas previstas e os espaços disponíveis para a prática. A análise de todos estes aspetos que serviram de base para o planeamento realizado ao longo do ano tornou-se mais legítima com a reunião do Grupo Disciplinar de Educação Física e a reunião do Conselho de Turma. Os três níveis de planeamento realizados tiveram como referência as quatro categorias transdisciplinares (Cultura Desportiva, Condição Física, Conceitos Psicossociais e Habilidades Motoras) protagonizadas pelo Modelo de Estrutura do Conhecimento de Vickers (1989).

O planeamento anual assume-se como um documento orientador, onde o ano letivo é estruturado e organizado, essencialmente, segundo as matérias de ensino. Mas, a maior parte do planeamento e da docência do professor, bem como a sua criatividade reside precisamente na elaboração das unidades didáticas (Bento, 2003), assim, relativamente ao seu planeamento, ao longo deste ano letivo, avançamos com a proposta de estende-las e reduzir os conteúdos, dando mais consistência a cada um.

O plano de aula é um instrumento que nos possibilita sublinhar o que realmente importa, na medida em que permite um enfoque em determinados objetivos, sem que haja desvios de atenção, caso exista alguma situação de distração. Concentrar a informação no essencial para discriminar a informação importante, revelou-se uma tarefa fundamental para assegurar a aprendizagem dos alunos. Os planos de aula elaborados durante este ano letivo possuíram a seguinte estrutura:

4. Inicial/Preparatória/Introdutória (exercícios devem ter relação com o que se pretende na parte fundamental);
5. Principal/Fundamental (conjunto de tarefas já definidas no módulo 7 – progressões de aprendizagem);
6. Final (relembrar o que foi feito, fazer um balanço da aula).

A gestão do tempo de aula e dos próprios exercícios e a rentabilização do espaço disponível destacaram-se como importantes fatores para o alcançar dos objetivos e para o conservar de um nível de motivação adequado.

O sucesso neste ano de estágio esteve sempre aliado aos conceitos de responsabilidade, inovação e eficácia; em cada aula, em todas as atividades, a todo o momento o professor deve tê-los presentes. A necessidade de criar condições favoráveis a uma vinculação duradoura à prática desportiva leva o professor nas suas aulas a procurar uma correta adequação na abordagem aos diferentes conteúdos. Desta forma, a abordagem feita às várias modalidades contou com características de certos modelos de ensino, nomeadamente o Modelo de Instrução Direta, o Modelo de Ensino do Jogo para a sua Compreensão, o Modelo de Competência nos Jogos de Invasão, o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo e o Modelo de Educação Desportiva.

Neste sentido, o ensino do basquetebol assentou, fundamentalmente, nas diretrizes do Modelo de Competência nos Jogos de Invasão que, por sua vez, tem as suas bases no Modelo de Ensino do Jogo para a sua Compreensão; o modelo instrucional prevalecente no ensino da modalidade de Badminton foi o Modelo de Instrução Direta, de onde emergiram estratégias de carácter explícito e formal; quanto ao Atletismo, optámos pelo método de aprendizagem cooperativa por promover a socialização, gerar melhores aprendizagens, ter outros efeitos educacionais positivos e possuir, na generalidade, uma certa simpatia (Freitas, 1997); o ensino da modalidade de Futebol baseou-se nas diretrizes do Modelo de Competência nos Jogos de Invasão, tendo sofrido, tal como o basquetebol, uma abordagem do topo para a base; o método de abordagem da Ginástica foi caracterizado pela implementação de fichas de progressão; por fim, o ensino do Voleibol baseou-se nas diretrizes do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo e contou com a aplicação do Modelo de Educação Desportiva.

O professor ensina com e para os seus alunos, da mesma forma que aprende com e para eles; surge, então, a necessidade de existir reciprocidade entre ambas as partes. O equilíbrio entre os conceitos de autoridade e de permissão permite ao professor gozar de uma comunicação mais efetiva, em que o respeito e a disciplina existam, sem que se deixe de ter em consideração os direitos dos alunos, como a liberdade de expressão. Desta forma, a

qualidade do ensino está dependente de uma correta implementação de estratégias pedagógico-didáticas que mantenham os alunos empenhados, durante uma percentagem de tempo elevada, sem recorrer a técnicas ou intervenções coercivas, negativas ou punitivas, mas, antes, manter um clima afetivo positivo (Sarmiento, 2004).

O intuito de controlar a turma e, simultaneamente, estabelecer uma relação positiva com a mesma, levou-me a refletir e a (re)pensar em algumas estratégias, tais como: conhecer melhor os alunos – os seus interesses e comportamentos - e adotar uma postura séria, responsável e de partilha. Para tal, foi essencial conquistar a confiança deles. Durante este ano letivo aconteceu um caso particular de equidade que prova que é possível conseguir bons resultados, quando se busca, incansavelmente, estratégias que dêem resposta aos problemas que nos vão surgindo, ao longo da nossa prática profissional.

Por se viver numa época em que se sobrevaloriza o ato de classificar, considerando-se que este define a posição de uma pessoa na sociedade, impondo-lhe um rótulo, torna-se urgente clarificar a utilidade do ato avaliativo. Assim, na verdade, é numa forte riqueza que reside o conceito de avaliação. Ao longo deste ano letivo o processo avaliativo foi uma constante, tendo sido mesmo essencial para a eficácia da realização da prática profissional.

De forma a aumentar a eficácia do processo ensino-aprendizagem, ao longo do Estágio Profissional, foram observadas aulas, tanto de colegas estudantes-estagiários, como de professores experientes. Para tal, recorreu-se a um sistema de observação do comportamento de professores.

Participação na Escola

A função do professor na escola vai para além do tempo das suas aulas. Neste sentido, ao longo do Estágio Profissional participámos em várias atividades escolares, desempenhando diferentes papéis, desde organizadores até meros professores acompanhantes, das quais destaco: Semana Olímpica na FADEUP, Corrida do Pai Natal, Ação de Formação (“A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Aulas de Educação Física e no Desporto Escolar”), Corta-Mato Distrital, *MegaSprinter* Distrital, Voluntariado nos Megs Nacionais, várias fases do *CompalAir* 3x3, 1ª Gala do Desporto Escolar. Para além destas, ainda colaborei durante os treinos e os jogos do grupo/equipa de basquetebol feminino do Desporto Escolar e com a diretora de turma da turma que lecionei durante este ano letivo.

Relacionamento com a Comunidade Educativa

Os professores devem cumprir determinadas funções éticas na escola em que exercem a sua função, devem saber estar e saber interagir. Neste sentido, o relacionamento com a comunidade educativa estabelecido ao longo de todo este ano letivo teve um peso importante na nossa formação, na medida em que nos permitiu interagir com outros estagiários, professores, pais e alunos. Essa interação possibilitou a aquisição de competências sociais e pessoais, certamente enriquecedoras para o nosso futuro profissional. Algumas atividades realizadas ao longo deste ano letivo contribuíram de forma significativa para a aproximação da

comunidade educativa, tais como: Projeto Cantina, Jantar *Comenius*, Pequeno-almoço de Natal e Visita ao Parque Aquático de Amarante.

Desenvolvimento Profissional

A formação ao longo da vida é fundamental perante as mudanças sociais, económicas, tecnológicas e, conseqüentemente, educacionais e a constatação de que os saberes não são eternos remetem para a necessidade de valorizar a formação contínua (Cunha, 2008a).

Desta forma, ao longo deste ano letivo, ampliaram-se conhecimentos, melhoram-se e complementaram-se capacidades e reestruturaram-se e renovaram-se comportamentos, através das seguintes ações de formação: Formação em Endnote, Seminário “Género e Educação”, Ação de Sensibilização sobre Suporte Básico de Vida, Ação de formação “A Abordagem do Basquetebol no Ensino Básico e Secundário” e Conferência “Ser Diretor de Turma: Um desafio que vale a pena!”.~

Estudo de investigação-ação: “A Influência da Utilização do Vídeo nos Ganhos Motores de uma Turma do 7º Ano de Escolaridade”

O presente estudo tem o propósito de averiguar a influência da utilização do vídeo nos ganhos motores de uma turma do 7º ano de escolaridade, durante a lecionação da modalidade do lançamento do peso. Pretende-se ainda com este estudo verificar qual a perceção que os alunos possuem sobre a sua utilização. Deste modo, analisámos a prestação motora de 27 alunos, durante uma Unidade Didática de Atletismo.

Concluimos que, efetivamente, o vídeo influencia o aperfeiçoamento da técnica de lançamento do peso, contribuindo para a melhoria de desempenho dos alunos. Em relação ao que essa estratégia representa para os mesmos, verificámos, pelas suas respostas aos inquéritos, que eles consideram que observar a sua própria execução técnica foi muito importante para a sua aprendizagem, pela possibilidade que lhes confere de verificarem os seus erros e de os corrigirem. Os alunos enfatizam, ainda, o carácter motivador do vídeo.

Conclusão

Metaforicamente, o EP assemelha-se a uma prova de barreiras: passa a correr, vive-se de forma intensa, requer perícia, goza de objetivos e metas, implica ultrapassar obstáculos e envolve trabalho coletivo. Desta forma, a intensidade com que os acontecimentos acontecem é tal que não nos apercebemos da sua duração; a perícia requer responsabilidade e empenho que, por sua vez, implicam cometer erros e ultrapassar dificuldades e obstáculos; e, por fim, como em qualquer prova desportiva, detém em si uma vontade enorme de superação e um trabalho árduo intrínseco, realizado não só pelo protagonista, mas também por todos os intervenientes na ação. Chegando ao final da corrida, resta-me apenas lembrar os momentos vividos com entusiasmo, transportar as aprendizagens adquiridas para a vida profissional e agradecer a todos aqueles que contribuíram, de uma forma significativa, para o alcançar da meta final.